Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9570838
Centre d'intérêt: 751

Dembélé, Barthélemy.

Evolution des programmes de français de 1861 à nos jours / Barthélemy Dembélé, Clermont Gauthier, Maurice Tardif. -- [Sainte-Foy] : Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, 1994.
iv, 248 p. ; 22 cm. -- (Les Cahiers du LABRAPS. Etudes et documents ; 16)

Résumé: p. 55-57. Bibliogr.: p. 58-65.

ISBN 2-89326-038-1

Vedette(s)-secondaire(s): Gauthier, Clermont * Tardif, Maurice * Université Laval. Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

Descripteur(s): Français (Langue) * Evolution des programmes * Programme d'études * Ecole francophone * Instrument d'analyse * Etude comparative * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

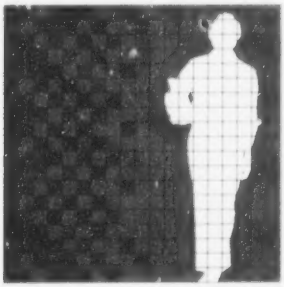
L'objectif de cet ouvrage est d'analyser l'évolution des programmes d'enseignement du français dans les écoles primaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. A partir d'une grille d'analyse des programmes comportant divers paramètres (buts, contenus, activités d'apprentissage, stratégies d'enseignement, fondements idéologiques, etc.), les auteurs ont étudié d'abord chacun des programmes officiels pour ensuite les comparer afin d'en dégager les grandes tendances évolutives.

UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des sciences de l'éducation

ÉVOLUTION DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS DE 1861 À NOS JOURS

Barthélemy Dembélé
Clermont Gauthier
Maurice Tardif

SÉRIE ÉTUDES ET DOCUMENTS VOLUME 16, 1994



LES CAHIERS DU LABRAPS
Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

95-701838

Évolution des programmes de français de 1861 à nos jours

Barthélemy Dembélé
Clermont Gauthier
Maurice Tardif

Données de catalogage avant publication (Canada)

Dembele, Barthélemy, 1958-

Évolution des programmes de français de 1861 à nos jours

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-89326-038-1

1. Français (Langue) – Étude et enseignement – Québec (Province) – Histoire. 2. Programmes d'études – Québec (Province) – Histoire. I. Gauthier, Clermont, 1951– . II. Tardif, Maurice, 1953– . III. Université Laval. Laboratoire de recherche en administration et p0litique scolaires. IV. Titre.

PC2068.C3D45 1994 440'.71'0714 C94-940979-0

Dépôt légal 3e trimestre 1994
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-038-1
© LABRAPS

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS v
INTRODUCTION 1
1- Présentation de la recherche 1
2- Méthodologie de la recherche 4
3- Quelques éléments de réponse sur la qualité de l'enseignement du français après la Réforme 8

PREMIÈRE PARTIE :
ANALYSE COMPARATIVE DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS
1- ANALYSE DE LA MATIÈRE 15
A- OBJETS CULTURELS 15
Finalités 15
Contenu 20
Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière 29
Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière 32
Stratégies d'évaluation spécifiques à cette matière 43
B- OBJETS MATÉRIELS 46
Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière 46
2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME 49
Rationnel 49
Représentations 53
RÉSUMÉ-SYNTHÈSE 56
BIBLIOGRAPHIE 59

DEUXIÈME PARTIE :
GRILLES D'ANALYSE SPÉCIFIQUE DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS
INTRODUCTION À LA DEUXIÈME PARTIE 69

Programme de français 1861 71
Programme de français 1873 77
Programme de français 1888 83
Programme de français 1904 89
Programme de français 1905 99
Programme de français 1923 103
Programme de français 1929 111
Programme de français 1938 (primaire, élémentaire et complémentaire 115
Programme de français 1939 (primaire supérieur) 121
Programme de français 1946 127
Programme de français 1947 135
Programme de français 1956 (secondaire) 143
Programme de français 1957 (secondaire) 151
Programme de français 1958 (secondaire) 157
Programme de français 1960 (secondaire) 161
Programme de français 1963 (secondaire) 165
Programme de français 1967 (secondaire) 173
Programme de français 1968 (école secondaire professionnelle) 181
Programme de français 1969 (cadre élémentaire) 187
Programme de français 1979 (primaire) 195
Programme de français 1981 (1re année secondaire) 207
Programme de français 1981 (2e année secondaire) 217
Programme de français 1981 (4e année secondaire) 225
Programme de français 1981 (5e année secondaire) 233
Programme de français 1982 (3e année secondaire) 239

AVANT-PROPOS

Ce rapport de recherche sur l'évolution des programmes de français s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche plus large portant sur la Réforme scolaire au Québec. Sous la responsabilité de Pierre W. Bélanger du Département d'administration et politique scolaires de l'Université Laval, le Groupe d'Étude sur la Réforme* de l'éducation au Québec (GÉREQ) a analysé l'évolution des structures, des populations et des programmes scolaires. Ce dernier volet, dont nous assumons conjointement la direction, fait en ce moment l'objet de plusieurs rapports de recherche portant sur l'évolution des différentes disciplines scolaires. Le présent rapport relatif au français fait partie de cette série.

Ces travaux de recherche sur les programmes ont pu être réalisés grâce à l'appui financier du FCAR et du CRSH, organismes auxquels nous exprimons notre gratitude. Nous tenons à remercier également monsieur Pierre W. Bélanger qui nous a fourni tout le soutien demandé. Il convient également de souligner l'inestimable collaboration de monsieur Robert Blais qui a pu nous procurer plusieurs documents d'archives indispensables à la recherche. De plus, nous voulons très sincèrement remercier tous les membres de notre équipe de recherche pour leur travail assidu tout au long des différentes étapes du processus. Finalement, nous ne pouvons passer sous silence les contributions respectives du LABRAPS et du Département de Psychopédagogie sans lesquelles ce rapport n'aurait sans doute pas vu le jour.

Clermont Gauthier
Maurice Tardif
Responsables du volet sur l'étude des programmes
Département de psychopédagogie
Université Laval

---

* La réforme du système éducatif au Québec est un événement historique datant du milieu des années 60. Elle est consécutive à la création du ministère de l'Éducation en mai 1964 et a été largement inspirée par le rapport Parent. C'est donc pour bien indiquer que nous nous référons à cet événement spécifique et unique que nous l'écrivons comme un nom propre.

INTRODUCTION

1- Présentation de la recherche

Le présent texte portant sur l'évolution des programmes de français est l'aboutissement d'une recherche menée pendant plus de deux ans sur l'histoire générale des programmes scolaires au Québec du milieu du XIXe siècle jusqu'à nos jours[1].

Il est bon de rappeler qu'au Québec, l'histoire des programmes constitue un domaine peu exploré. Cependant, en ce qui concerne l'évolution des progammes d'enseignement du primaire et du secondaire (école francophone publique) considérés dans leur globalité, le premier découpage chronologique opéré par Grégoire (1987) offre certains repères pertinents pour une analyse des réformes entreprises depuis le XIXe siècle jusqu'à ce jour. Le travail de Grégoire, malgré son intérêt certain, se limite surtout à l'étude des politiques éducatives qui ont inspiré les programmes, sans procéder à une analyse vraiment exhaustive et systématique des programmes eux-mêmes. De plus, il laisse complètement dans l'ombre tout un pan important de l'histoire des programmes, à savoir l'évolution plus particulière et souvent assez différente les unes par rapport aux autres des diverses matières que l'on retrouve dans les programmes. Sur ce thème, nos travaux montrent que l'histoire globale des programmes et l'évolution des matières spécifiques que l'on retrouve dans ces mêmes programmes ne coïncident pas nécessairement. Par exemple, certaines transformations importantes des programmes généraux laissent à peu près intactes certaines matières; à l'inverse on constate, à l'intérieur d'un programme dont l'application

---

1 Cette recherche est subventionnée par le CRSH et le FCAR; elle est codirigée par Clermont Gauthier et Maurice Tardif, tous deux professeurs à l'Université Laval, en sciences de l'éducation. Elle constitue l'un des trois volets d'un projet de recherche plus vaste, dirigé par Pierre W. Bélanger professeur à l'Université Laval. Celui-ci est consacré à la réforme scolaire au Québec.

s'étale parfois sur quelques dizaines d'années, plusieurs changements successifs, parfois même assez substantiels qui affectent telle ou telle matière. Il semble donc pertinent d'examiner de façon plus approfondie l'évolution non seulement des programmes généraux mais aussi l'évolution des matières. C'est dans cette optique que nous avons entrepris l'étude des programmes de français.

Ce texte se propose donc de retracer, de décrire et d'analyser l'évolution de l'enseignement du français telle qu'elle apparaît à travers les différents programmes scolaires consacrés à cette matière depuis 1861 jusqu'à nos jours. Nous entendons considérer cette évolution sous le rapport des continuités et des ruptures qui s'y manifestent. Les questions qui nous intéressent ici sont les suivantes: lorsqu'on considère les programmes de français sur une longue période, leur évolution interne est-elle marquée par des phénomènes de continuité et / ou de rupture? Quand et comment interviennent les ruptures, si ruptures il y a? Comment se manifestent les continuités? Dans les deux cas, continuités et /ou ruptures sont-elles des phénomènes qui affectent l'ensemble des programmes ou seulement certaines de leurs caractéristiques? Le présent travail porte exclusivement sur les programmes de l'école francophone primaire et secondaire publique; il laisse de côté tous les programmes des écoles privées ou spécialisées, les programmes des collèges classiques, des instituts de formation technique ou professionnelle[2], ainsi que les programmes des écoles maternelles et des ordres d'enseignement postsecondaires. Trois raisons ont motivé cette restriction importante. Exposons-les succinctement, en dégageant quelques-unes de leurs implications en ce qui concerne l'orientation de cette recherche.

A) Ce choix s'explique d'abord par un souci de cohérence quant à l'objet étudié. En effet, bien que l'école primaire et secondaire corresponde à une réalité assez hétérogène à travers le temps, notamment aux plans de son organisation interne, des instances qui la contrôlent, des groupes qui y interviennent, des idéologies qui la légitiment, il n'en reste pas moins qu'on peut normalement la distinguer, au cours de

2 Sauf si cette formation technique ou professionnelle est offerte dans le cadre des programmes généraux en tant que filière de formation spécialisée à la fin du cours secondaire ou de ce qui en tenait lieu auparavant.

la période couverte par notre étude, des autres institutions éducatives mentionnées plus haut.

B) Ce choix s'explique aussi par la relative nouveauté de l'entreprise que nous poursuivons. En effet, sans être vierge en tant qu'objet d'étude, l'histoire des programmes scolaires reste pour l'essentiel plutôt à questionner. Même les ouvrages spécialisés consacrés à l'histoire de l'éducation et du système scolaire au Québec se limitent à un survol souvent très général des programmes, concentrant le plus souvent leurs analyses sur l'évolution des structures et des politiques scolaires. Pourtant, nous croyons que les programmes constituent une voie d'accès privilégiée et trop longtemps négligée pour la connaissance de l'institution scolaire et de son évolution. En effet, si toute institution sociale peut être étudiée du point de vue de ses structures et de ses orientations politiques, seule l'école a pour mission première de transmettre une certaine culture et certains savoirs. Or, on peut dire que les programmes scolaires élaborés par les responsables de l'éducation, représentent la mise en forme légitime et officielle de cette culture et de ces savoirs. Cette mise en forme doit être vue elle-même comme une phase d'un processus complexe qui commence en dehors de l'école et se termine dans les classes. Au sein de ce processus, les programmes comportent en quelque sorte deux *interfaces:* ils sont liés d'une part à une culture sociale qu'ils doivent intégrer à l'école et ils sont reliés d'autre part à l'action pédagogique concrète des maîtres, dont ils balisent le cours.

C) Ce choix s'explique enfin par l'ampleur même de la tâche et l'extrême abondance et diversité des matériaux à traiter. En effet, comme nous aurons l'occasion de l'observer à de multiples reprises, ce qu'on appelle les «*programmes scolaires*» renvoie à une masse de documents fort hétérogènes selon les époques et selon plusieurs points de vue: origine, facture, contenu, etc. Dans cette optique, il convenait de ne pas multiplier indûment les matériaux à la base de la recherche et de limiter notre enquête à un champ de travail aux dimensions somme toute déjà plus que respectables.

2- Méthodologie de la recherche

Avant de décrire la démarche même qui a été appliquée pour l'étude des programmes relatifs aux différentes matières d'enseignement au rang desquelles le français tient une grande place, nous allons d'abord rappeler l'approche suivie pour l'analyse des programmes généraux d'enseignement. Ce détour se justifie d'abord par le fait que la procédure et l'instrumentation utilisées pour l'étude des programmes des différentes matières d'enseignement découlent directement de celles mises en oeuvre pour l'étude des programmes généraux. Le rappel qui va être fait, vise donc surtout à fournir une référence devant témoigner en quelque sorte de la fidélité et de la validité de la démarche et de l'instrumentation appliquées pour l'étude des programmes spécifiques de français. En effet, ayant permis la cueillette de données fort valides[3] en ce qui concerne les programmes généraux, nous sommes raisonnablement fondés à croire que l'application aux programmes de français de la même procédure et d'une forme adaptée de la grille d'analyse des programmes généraux aboutira à la cueillette d'informations également pertinentes.

La démarche adoptée pour la conduite de la recherche concernant les programmes généraux d'enseignement s'est organisée en trois étapes:

a) Une grille d'analyse, inspirée des travaux de Brassard (1977) sur l'organisation du curriculum et de Zaïs (1976) sur les fondements du curriculum, a été testée sur quelques programmes généraux.

b) Cette grille a été remaniée en fonction des problèmes rencontrés.

c) La grille remaniée a été appliquée aux programmes généraux en vue d'en extraire les éléments pertinents.

Et comme nous l'avons déjà signalé, l'application de l'outil ainsi élaboré a permis de colliger des données fort intéressantes.

---

3 Le rapport sur l'évolution des programmes généraux d'enseignement au Québec en est le témoignage.

Compte tenu du fait que la notion de programme (ou de curriculum) est l'objet d'un grand nombre de définitions dans la littérature spécialisée, il est peut-être nécessaire de dire quelques mots sur la façon dont nous avons conçu notre approche et notre grille d'analyse des programmes.

Jean Brassard (1977) propose une définition du curriculum simple mais fort pertinente aux fins du présent travail. Pour cet auteur, le curriculum est un plan d'action pédagogique. C'est d'abord et avant tout un document écrit. Il est le résultat de délibérations sur ce qu'il est souhaitable de réaliser dans la classe avec des apprenants et ce, dans des limites très précises de temps et d'espace. L'intérêt de cette approche est de concevoir le curriculum comme résultat d'une entreprise de délibération entre acteurs dans un contexte donné et compte tenu de contraintes multiples: économiques, idéologiques, culturelles, sociopolitiques, éducatives, etc.

Globalement, il est possible de circonscrire le contexte de l'action pédagogique. Brassard identifie les catégories d'objets significatifs pour le curriculum parmi lesquelles nous retenons les objets culturels et les objets matériels. Les objets culturels comprennent les objectifs, les contenus, les activités d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et les modalités d'évaluation. Habituellement un curriculum est composé de décisions au sujet de quelques-uns ou de la totalité de ces éléments. Les objets matériels comprennent des équipements de base, des manuels et guides didactiques, etc.

Le modèle de Brassard, malgré sa grande commodité, a le défaut de ne pas tenir suffisamment compte de dimensions plus ou moins explicites sous-jacentes au curriculum et que Zaïs (1976) nomme fondements du curriculum. Ceux-ci sont pour lui les postulats sur la nature de la connaissance, de la société, de l'individu, de l'apprentissage. Il faut donc compléter la vision de Brassard par une autre qui s'inspire de celle de Zaïs. En nous inspirant de ces auteurs et en adaptant leurs propositions à la nature de nos matériaux, nous avons conçu une grille spécifique pour l'analyse des matières d'enseignement dont les caractéristiques sont les suivantes:

1- Elle est descriptive. Elle ne vise pas à juger de la valeur des programmes mais à faire ressortir leurs diverses composantes.

2- Elle est centrée sur l'étude du programme considéré comme un document écrit.

3- Elle est globale. Elle vise à examiner différentes facettes du programme tant au niveau de ses considérations sur les acteurs en présence que sur les objets culturels à transmettre et que sur le support matériel décrit.

4- Elle cherche à voir non seulement les éléments habituels du programme, (but, contenu, activités d'apprentissage, etc.) mais aussi le programme au niveau de ses fondements, c'est-à-dire de ses énoncés sur l'homme, sur la société, sur l'apprentissage, etc.

5- Elle implique une conception du programme comme étant le résultat de délibérations. Dans cette optique, nous nous intéressons à l'étude des contextes et des instances où sont construits les programmes et des argumentations développées par les différents acteurs qui participent à l'élaboration des programmes. Nous présentons dans le tableau suivant la grille appliquée au français.

Tableau 1
Grille d'analyse des programmes par matière

GRILLE D'ANALYSE DE LA MATIÈRE
PROGRAMME (TITRE)
ANNÉE

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS:

Finalités

- Finalités, buts et objectifs visés par cette matière
- Provenance des objectifs de cette matière
  - (Sources)
- Formulation des objectifs
  - (Degrés de précision)
- Secteurs touchés par les objectifs
  - (Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)
- Centration des objectifs
  - (Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)
- Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Contenu

- Structure des contenus
- Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

- Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière
- Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

- Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Évaluation des apprentissages de cette matière

- Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière
- (Sortes, périodes, etc.)

B-OBJETS MATÉRIELS:

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

- Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
  - (Manuels, guides, audio-visuel)
- Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

- Principe d'organisation de cette matière
  - (Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)
- Justification des éléments prescrits dans cette matière

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

- Représentation des valeurs privilégiées
  - (Énoncés et définitions de valeur)
- Représentation de la société proposée
- Représentation de l'homme éduqué
- Représentation de l'enfance
- Représentation du rôle du professeur
- Représentation de l'apprentissage

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

4- BIBLIOGRAPHIE

Pour ce qui est maintenant de la démarche appliquée pour l'étude des programmes spécifiques de français, nous avons tout simplement effectué une première analyse de chacun des programmes de français en tenant compte de toutes les dimensions de la grille d'analyse des programmes par matière. Pour l'identification, l'analyse et l'interprétation des continuités et des ruptures relatives à l'évolution des programmes de français, nous nous sommes basés sur les grilles remplies. Chacune de celles-ci correspond à un programme ou à une version de programme de français. Ce travail de second niveau a permis d'aboutir aux résultats qui vont faire l'objet de la première partie du présent texte. Mais avant la présentation de ceux-ci, nous croyons devoir énoncer dans la prochaine sous-section quelques précisions sur les relations réelles entre le français, matière d'enseignement telle que consignée dans les programmes, et cette même discipline scolaire, objet de recherche étudié selon des approches réactives et thème de débats publics dans les média québécois aujourd'hui.

3- Quelques éléments de réponse sur la qualité de l'enseignement du français après la Réforme

Étant sans conteste la toile de fond de l'ensemble des débats d'intérêt public aussi bien sur le plan purement politique, que sur le terrain de la civilisation dite quotidienne ou encore sur celui de la culture proprement scolaire au Québec, le français représente un enjeu si important que nous avons jugé nécessaire de fournir d'entrée de jeu quelques indications factuelles tirées des programmes post-réformistes pour mettre à l'épreuve des faits certains discours dominants sur l'enseignement de cette matière. En procédant ainsi, non seulement nous balisons clairement dès le départ le champ de nos prétentions par notre mise à l'écart des débats à caractère plutôt rhétorique, mais nous contribuons aussi à la réflexion sur les voies à trouver en vue d'améliorer l'enseignement du français au Québec, en fournissant ainsi à tous ceux qui détiennent une parcelle de pouvoir quelques données à même d'alimenter utilement leur processus de prise de décision. Les discours sur l'enseignement du français qui ont ici retenu notre attention

proviennent des deux sources suivantes: la recherche utilisant des approches réactives[4] pour l'étude de l'enseignement du français et la presse écrite. Les questions qui seront abordées tournent essentiellement autour de la baisse du niveau en français des élèves sortant fraîchement du secondaire.

Les programmes de français élaborés après la Réforme manquent-ils de consistance?

S'étant illustré par ses écrits plutôt alarmistes sur l'enseignement du français au Québec, le journal La Presse a retenu notre attention. En effet, le quotidien montréalais dans sa livraison du 14 décembre 1991, sous les titre et sous-titre: *«Le français à la dérive. Le programme du Ministère, c'est de la pensée magique»*, nous dit que les jeunes Québécois fréquentant les écoles secondaires, les cégeps et les universités ne savent pas écrire. Sous le titre: *«Les élèves connaissent leurs déficiences et redoutent leur passage au Cégep»*, le journal La Presse, dans sa livraison du 15 décembre 1991, nous dit que les élèves sont désarmés devant un système d'enseignement qui a été incapable de leur inculquer l'*«abc»* de la grammaire. Dans les classes de français enrichi[5], les élèves de secondaire V seraient frustrés de ne pas faire assez de dictées. Ils voudraient également étudier les grands auteurs, la grammaire, l'orthographe et la syntaxe, poursuit le quotidien. Toujours selon le journal, les élèves souhaiteraient acquérir ces bases avant d'être invités à écrire, contrairement à ce qui se passerait présentement. En fait, il s'agit de la remise en cause de l'efficacité de toute la didactique du français telle que consignée dans les programmes d'enseignement du français depuis la Réforme.

En ce qui concerne l'écriture en tant que style de communication, retrouve-t-on dans les programmes de français au secondaire, les contenus et les indications pédagogiques nécessaires à la maîtrise de ce moyen d'expression par les élèves? Dans

---

4 La recherche réactive se base sur des données correspondant aux réactions d'individus considérés comme des interlocuteurs pertinents. Elle se réalise à l'aide d'entretiens ou de questionnaires. Elle se distingue de la recherche documentaire.

5 Il s'agit de classes pour des élèves considérés comme largement au-dessus de la moyenne.

les programmes de français au secondaire, l'expression écrite est présentée comme quelque chose de global dont la maîtrise s'acquiert essentiellement par la pratique. Et en termes de contenus, il n'y a rien de «*normalisé*» dont l'apprentissage conduirait à la maîtrise de cette forme de communication.

Les programmes du secondaire prévoient-ils que les élèves apprennent la grammaire, l'orthographe et la syntaxe? Pour ce qui est de la grammaire, le principe selon lequel on apprendrait la grammaire par la langue et non l'inverse (Service général des communications du ministère de l'Éducation,1968 et 1969), indique assez nettement que la grammaire ne fait plus l'objet d'un apprentissage théorique. Il en va de même pour l'orthographe et la syntaxe, puisque selon les concepteurs des nouveaux programmes de français, l'apprentissage passerait dorénavant par la pratique et non plus par l'étude des règles et des notions comme c'était le cas par le passé.

Il convient justement de dire que, depuis la Réforme, le fondement même des programmes peut être résumé par le principe de la prédominance de l'enseignement par la pratique sur l'enseignement théorique.

Il s'agit en fait de cultiver les moyens linguistiques de chaque enfant, son savoir-parler et son savoir-écouter, son savoir-lire et son savoir-écrire, en fait toutes choses qui n'amènent pas directement les élèves à savoir écrire ni à «*posséder l'abc de la grammaire*», pour reprendre les termes mêmes du quotidien montréalais.

Les mises au point ci-dessus nous confortent dans l'idée selon laquelle les conditions nécessaires à la maîtrise du français, comme moyen de communication ne se limitent pas à la délimitation d'un contenu et à la prescription de principes pédagogiques à suivre pour dispenser celui-ci. Dans ce sens, les résultats de la présente recherche (parce qu'ils essaient d'aller au-delà des horizons généralement sondés par la presse et les recherches de type réactif), méritent d'être connus. Ils feront précisément l'objet d'une présentation selon un plan en deux parties. En effet, dans une présentation abordant tour à tour: les finalités, buts et objectifs d'enseignement du français (valorisation, formulation, points de centration); les contenus des programmes

de français (structure des contenus, importance quantitative); les activités d'apprentissage spécifiques à cette matière; les stratégies d'enseignement du français et enfin les stratégies d'évaluation du français, les objets culturels des programmes qui constituent le premier élément de la première partie des résultats intitulée l'analyse de la matière feront l'objet d'un exposé assez détaillé. Pour la présentation des objets matériels, second élément de la première composante des résultats, nous décrirons l'évolution du matériel recommandé pour l'enseignement du français. Les fondements du français constitueront la seconde composante des résultats proprement dits présentés sous le titre: Analyse comparative des programmes de français. Dans l'exposé de nos résultats en ce qui concerne ce point, les principes d'organisation du français, de même que les représentations véhiculées par cette matière seront abordés. Avant de présenter la seconde grande partie du texte qui se compose exclusivement des grilles remplies à partir de vingt-cinq programmes de français, un résumé-synthèse de l'ensemble des résultats sera fait.

PREMIÈRE PARTIE

Analyse comparative des programmes de français

ANALYSE COMPARATIVE DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Le souci d'énoncer les intentions visées par l'enseignement du français en tant que matière considérée dans sa globalité ne s'est véritablement manifesté que depuis 1923 (Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1923, p. 59). Des programmes des années 20 aux programmes-cadres des années 70, le but de l'enseignement du français pouvait être ainsi résumé: «*Apprendre à l'enfant à comprendre et à assimiler la pensée des autres, l'initier graduellement aux lois du langage qui lui permettront de parler, d'écrire correctement*» (Département de l'Instruction publique, juin 1946, p. 752). Avec le programme-cadre élémentaire de 1969, le premier objectif de l'enseignement du français est devenu:

> « *Faire sentir et constater à l'écolier que la langue est l'instrument par excellence qui lui permet de réfléchir, d'exprimer sa pensée, ses sentiments et ses désirs aussi clairement que possible. La langue, de mieux en mieux maîtrisée, donne accès au passé, permet de communiquer avec le présent et ouvre la porte sur l'avenir* » (MEQ, 1969, p. 1).

Après ces premières observations générales, voici maintenant en trois points l'exposé des tendances qu'on peut dégager de l'évolution des objectifs d'enseignement du français tels que consignés dans les programmes.

Le français, une matière valorisée de tout temps

Tous les programmes d'enseignement accordent une place prioritaire au français. Pour étayer cette affirmation, il suffit d'énumérer les indications accompagnant quelques programmes choisis au hasard. Dans le programme de 1923 par exemple, il est écrit: «*L'enseignement de la langue maternelle à l'école primaire est d'une importance qu'on ne peut exagérer (...). C'est la base de l'éducation intellectuelle*» (p. 59). Dans le programme de 1938, on mentionne à la page 22, exactement la même indication que celle figurant dans le programme de 1923. Dans le programme de 1957, il est dit ceci:

> «*L'école secondaire ne peut donner son plein rendement si l'on n'accorde pas la première place au français (...). L'élève qui s'est attaché de plus en plus au français, est alors prêt à aborder le deuxième cycle du cours secondaire ou plus apte à entreprendre "la lutte pour la vie"*» (p. 78).

Dans le programme-cadre de français à l'élémentaire, il est écrit: «*De toutes les institutions qui caractérisent un groupe humain, la langue maternelle est sans conteste l'une des plus importantes. Elle permet aux individus de communiquer: mieux ils maîtrisent la langue meilleure est la communication*» (1969, p. 3).

En s'en tenant aux commentaires accompagnant les programmes de français, on ne peut guère parler de rupture dans l'évolution de l'importance accordée à cette matière d'enseignement. Comme cela apparaît clairement, l'importance du français a toujours été explicitement affirmée même si certains aspects relatifs à l'enseignement de cette matière sont plutôt sujets à des discontinuités ou à des ruptures, comme nous allons le voir à présent.

Le français, une matière aux objectifs de plus en plus formalisés

Concernant la présence et la formulation des objectifs, on constate que l'élaboration des programmes en fonction d'objectifs précis est un phénomène relativement

récent. En effet, si on retient les objectifs comme des indicateurs importants de l'idéologie sous-tendant l'enseignement du français, il apparaît alors de façon nette que le souci de définir de façon opérationnelle les objectifs d'enseignement des programmes, ne s'est manifesté que depuis 1923 (Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1923, p. 59). Avant cette période, les programmes que nous avons examinés précédemment ne donnent à peu près pas de précision sur ce sujet. Même après cette période, les objectifs sont relativement imprécis, et il s'agit la plupart du temps d'objectifs qui renvoient à la matière et non à des comportements de l'élève. Ces objectifs se présentent comme des indications assez générales devant servir de points de repères aux maîtres. De plus, ils sont plutôt conçus en fonction des enseignants et non en fonction des apprenants. Sur ce point, le programme-cadre de 1969 est lui aussi en continuité avec le passé, puisque les objectifs qui le composent restent de prime abord centrés sur ce que le maître doit faire. Ce que doit réaliser l'élève est éventuellement exprimé seulement après. C'est ainsi qu'on peut lire:

> «*Mettre chaque écolier en possession des techniques de base qui lui permettront: d'exprimer sa pensée et ses sentiments aussi clairement et correctement que possible (savoir parler et savoir écrire), de comprendre la pensée et les sentiments des autres (savoir écouter et savoir lire). Enrichir la personnalité de chaque écolier, favoriser le développement de sa capacité de réflexion et de création, aider à la maturation de son intelligence; rendre chaque écolier capable de participer à la vie de la collectivité*» (Ibid, p. 3).

Quant aux nouveaux programmes, ils introduisent un changement en déterminant les objectifs avec un haut degré de précision et en multipliant les étapes de leur réalisation.

Le déplacement des points de centration des finalités, buts et objectifs du français

Le déplacement du code vers l'instrument: Jusqu'à la Réforme des années 1960, le français est globalement représenté comme un ensemble de codes à connaître et à respecter. Ces codes concernent aussi bien l'art de parler et d'écrire, la division du

discours en parties, la grammaire et les genres littéraires. Pour mettre en évidence ce glissement particulier des points de centration, voici pour chaque génération de programmes un objectif assez typique. Avant la Réforme:

> «*Apprendre à l'enfant à comprendre et à assimiler la pensée des autres, l'initier graduellement aux lois du langage qui lui permettront de parler et d'écrire correctement*» (Département de l'Instruction publique, juin 1946, p. 752).

Après la Réforme:

> «*Avec l'expression orale, il faut amener les élèves à s'exprimer avec aisance, naturel et sans exagération*» (MEQ, 1967, p. 9).

À l'inverse de la langue-instrument d'après la Réforme (intégralement le fait des élèves), la langue-code est indépendante des apprenants. Elle leur est imposée à partir de la conception selon laquelle il existerait des normes d'expression inter-individuelles et donc qu'il serait nécessaire de respecter les règles établies. À partir de la Réforme, avec le programme-cadre, on constate que la conception d'une langue-instrument à la portée de chacun tend à remplacer celle de code. De cette représentation instrumentale découlent à notre avis des procédures pédagogiques largement centrées sur «*le faire et l'agir*» plutôt que sur «*le connaître et le comprendre*». Ainsi on parle de techniques, d'habiletés, etc. La langue est devenue quelque chose dont le maniement renvoie à des actions du sujet, à des pratiques et non à des théories. Les nouveaux programmes maintiennent cette représentation instrumentale lorsqu'ils mettent l'accent sur la production et la compréhension de discours signifiants. La langue devient un instrument de communication et d'expression au fond d'action. L'idée de correction n'a pas disparu pour autant, mais son sens même a changé. En effet, il s'agit moins de respecter un code normatif que d'atteindre un but pratique: savoir communiquer avec la plus large audience possible. Le code est donc désormais subordonné à l'instrument. Les programmes post-réformistes abordent le français à partir d'une terminologie largement dominée par le langage de l'action: on reconnaît là les principes de

l'éducation nouvelle. Le fondement même du cadre pédagogique du programme de 1969 est la prédominance de l'enseignement par la pratique sur l'enseignement théorique. L'apprentissage passe dorénavant par la pratique et non plus par l'étude des règles et notions.

Du contenu vers l'apprenant: Une tendance importante, directement liée à la précédente, réside dans le type de centration privilégié par les programmes de français. En schématisant encore une fois, on peut dire que les programmes pré-réformistes sont globalement centrés sur la matière elle-même, alors que depuis la Réforme, l'élève est considéré comme le centre de l'apprentissage. Dans le programme-cadre (secondaire, 1969), l'objectif à long terme de l'enseignement de la langue est de permettre à l'élève de réfléchir, d'exprimer sa pensée, ses sentiments et ses désirs. Les objectifs visés par l'école élémentaire à travers l'enseignement de la langue maternelle et des autres matières sont les suivants: premièrement, mettre chaque écolier en possession des techniques de base qui lui permettront d'exprimer sa pensée et ses sentiments aussi clairement que possible (savoir parler et savoir écrire); de comprendre la pensée et les sentiments des autres (savoir écouter et savoir lire). Deuxièment, enrichir la personnalité de chaque écolier, favoriser le développement de sa capacité de réflexion et de création, aider à la maturation de son intelligence; rendre chaque écolier capable de participer à la vie de la collectivité. Les objectifs sont donc formulés de manière à placer l'élève au coeur des préoccupations d'apprentissage. Toutefois, pour ce même programme, les indications suivantes par rapport à la langue méritent d'être signalées. En effet, il est recommandé d'aligner les normes du français parlé et écrit au Québec sur les normes internationales. On précise aussi que si la phonétique accepte des variantes, la morphologie et la syntaxe n'admettent, elles, aucun écart. D'ailleurs, relativement à la phonétique, il est recommandé d'imiter le français parlé sur les ondes des radios d'État. Par rapport au lexique, les concepteurs de programmes estiment qu'il est juste d'accepter les canadianismes de bon aloi.

Avec les nouveaux programmes du secondaire (1979), l'objet de la classe de français, qu'on peut assimiler ici à sa finalité, est la production et la compréhension de discours signifiants. On doit donc trouver à l'école la pratique d'un français correct

d'ici permettant d'accéder à la plus grande audience possible, au Québec d'abord, puis dans les autres pays francophones. L'objectif de la classe de français est de développer chez l'écolier ses habiletés comme émetteur et comme récepteur, autant en langue orale qu'en langue écrite. Soulignons que les objectifs du français, dans les nouveaux programmes, sont dans leur grande majorité inspirés de ceux qui sont consignés dans le programme-cadre. Il est cependant bon de savoir qu'ils prennent en compte de façon équilibrée aussi bien les objectifs liés à la maîtrise de l'expression orale que ceux menant à la maîtrise de l'expression écrite et ce, à la différence des programmes-cadres qui mettaient de façon prioritaire l'accent sur la maîtrise de la langue orale.

En conclusion, retenons qu'avec la Réforme, l'évolution des objectifs du français est bien sujette à un changement important mais que ce changement est moins profond et moins radical que ne le suggèrent les débats continuels, depuis deux décennies, sur cette question. Davantage centrés sur l'élève, privilégiant une vision instrumentale de la langue, les programmes issus de la Réforme maintiennent tout de même des exigences normatives quant au respect des codes linguistiques.

Contenu

L'évolution des contenus

L'évolution de la structure des contenus: En termes de nombre de «*sous-matières*»[6] qui le composent, c'est seulement depuis 1960 que le français a connu une réelle poussée. En effet, le nombre moyen de sous-matières en français est passé de quatre pour la période de 1861-1959 à huit de 1960 à 1981. Le nombre moyen de sous-matières a doublé au bout d'un siècle. Cette situation peut en partie au moins s'expliquer par une évolution de la matière dans le sens d'une spécialisation de plus en plus prononcée. Le français génère ainsi de nouvelles sous-matières. À notre avis, le principal changement qui caractérise les programmes d'après la Réforme en termes de structuration, réside surtout dans l'apparition d'un nouveau discours sur la langue et

6 Une sous-matière est une unité d'activités visant un objectif dans le cadre d'une matière donnée. En exemple, on peut citer la grammaire.

dans l'utilisation de nouvelles catégories qui servent à structurer la matière et à identifier les sous-matières. Par exemple, pour les programmes se situant avant la Réforme, les principales sous-matières sont l'écriture, la lecture, la grammaire. Ces trois sous-matières forment en quelque sorte le coeur ou le noyau des programmes de français. D'un programme à l'autre, elles peuvent se ramifier et se subdiviser en fonction du degré de précision appliqué par les concepteurs des programmes (et non pas en fonction d'une logique évolutive, objective pour l'ensemble des programmes). Par exemple, la sous-matière lecture peut comprendre l'intonation convenable ou correcte, la lecture expressive, la récitation de morceaux choisis, la diction. La sous-matière écriture peut comprendre la dictée, l'orthographe d'usage, la rédaction et la composition. D'une façon générale, on constate (par rapport à ce thème) que l'évolution des programmes se fait selon une systématisation plus grande et une augmentation du nombre de précisions.

Avec les programmes post-réformistes, c'est essentiellement, comme nous le disions plus haut, le discours et les catégories qui changent. En effet, avec le programme de 1969, la terminologie traditionnelle disparaît ou se transforme. Dans ce programme, le contenu de l'enseignement se structure autour de trois éléments importants que sont l'expression-compréhension, le contenu linguistique et le bon usage. L'expression et la compréhension correspondent à la langue orale et à la langue écrite. La langue orale quant à elle se subdivise en deux éléments: savoir parler et savoir écouter. La langue écrite se subdivise elle-même en deux points: savoir lire et savoir écrire. Le contenu linguistique comprend la grammaire, le vocabulaire et la phonétique. Le bon usage comprend l'orthophonie et l'orthographe.

Dans le programme de 1979, l'apprentissage de la communication orale s'organise autour des contenus suivants: l'habileté à communiquer oralement et l'objectivation de la langue orale qui concerne l'objectivation de la langue elle même puis l'objectivation relative à l'usage de la langue. L'apprentissage de la communication écrite s'organise autour de la lecture et de l'écriture. Par rapport à la lecture, les contenus sont les suivants: l'habileté à lire qui ne s'acquiert que par la pratique: «*C'est en lisant qu'on*

devient bon lecteur» (Service général des communications du ministère de l'Éducation, mai, 1979, p. 23). Les connaissances mêmes qui sont nécessaires à la lecture telles que les connaissances linguistiques comprennent le lexique, la morphologie, la syntaxe et le système grapho-phonétique puis les connaissances du réel et des types de textes. Par rapport à l'écriture, les contenus sont l'habileté à écrire et les connaissances et techniques nécessaires à l'écriture. Les connaissances nécessaires à l'écriture portent sur l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale puis la syntaxe. Le programme de 1979 est très structuré et la progression des éléments des sous-matières est spécifiée pour chacun des degrés.

Lorsqu'on compare les deux groupes de programmes (pré- et post-réformistes), on constate donc un changement notable de discours et de catégorisation. On voit au fond les mêmes éléments qu'auparavant, mais ceux-ci sont nommés, organisés autrement et les deux groupes de programmes mettent l'accent sur des choses différentes. On perçoit ici manifestement l'apport de la linguistique moderne qui imprègne largement le discours des concepteurs de programmes. Mais à partir des programmes eux-mêmes, il nous semble impossible de préciser si ce changement de discours et de catégories implique, en ce qui concerne la pratique pédagogique concrète des maîtres, un véritable changement des contenus de l'enseignement.

L'évolution du poids quantitatif du français: Au sein des programmes généraux, l'importance accordée à une matière peut s'évaluer de diverses manières: d'abord, par le nombre absolu d'heures d'enseignement qui lui est consacré; ensuite, par une comparaison avec les autres matières qui sont au programme. Cette seconde indication permet de déterminer le poids relatif de la matière dans le curriculum. L'analyse des discours véhiculés par les concepteurs des programmes au sujet de cette matière, de sa place, de sa fonction et de l'importance plus ou moins grande qu'ils lui accordent constituent la deuxième façon d'apprécier l'importance de la matière. Seule la première approche a pu être ici abordée. Pour mener cette analyse, voici les questions auxquelles nous avons répondu: Quelle est l'évolution du nombre d'heures consacrées à l'enseignement du français par les programmes généraux? Le français a-t-il vu son

importance quantitative croître ou décroître au fil des ans? L'élève d'aujourd'hui passe-t-il plus de temps à apprendre le français que celui d'hier?

Répondre à ces questions en apparence simples est difficile et même impossible dans certains cas. En effet, plus on recule dans le temps, moins on découvre de données concrètes pour guider l'étude de ce thème. Nous avons regroupé dans le tableau de la page suivante, l'ensemble des données que nous avons pu recueillir sur cette question. Toutes ces données sont tirées soit des programmes eux-mêmes, soit de documents officiels (règlements, procès-verbaux du comité catholique, etc.).

Compte tenu que le programme de 1923 est le premier à offrir des indications chiffrées, nous l'avons donc utilisé comme point départ de la chronologie représentée dans le tableau.

Tableau 2

Le temps hebdomadaire d'enseignement consacré dans les programmes ou générations de programmes au français pour chaque niveau

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1923							7h (26)	7h (26)				
1929 Commun									5h (16)	5h (17)		
1929 Industriel											5h (16)	
1929 Commercial											4h (14)	
1937-38 Général Urbain - rural Garçons-Filles	10h (38)	10h (38)	10h (38)	10h (38)	9h (34)	9h (34)	8h (30)	8h (30)	8h (30)	5h (17)	5h (17)	
1937-38 Commercial & Spécial										4h (13)	4h (13)	
1947-48 Urbain-Garçon	9h (45)	10h (45)	12h (46)	11h (42)	9h (34)	9h (34)						5h (17)
1947-48 Urbain-filles	9h (45)	10h (45)	11h (44)	11h (42)	10h (38)	8h (30)	8h (30)					5h (17)
1947-48 Rural Garçons & Filles	1h (4)	10h (44)	10h (40)	10h (38)	10h (38)	10h (38)	10h (38)					5h (17)
1956-58 [7] Général								7h (23) (20)	7h (23) (20)			
1956-58 Commercial								6h (20) (17)	6h (20) (16)	5h (17)		
1956-58 Agricole								7h (23) (20)	7h (23) (20)			
1956-58 Spécial (filles seulement)									6h (20)	4h (25)		
1959-60 Garçons et Filles	10h (48)	10h (48)	12h (49)	10h (40)	10h (40)	9h (35)	9h (35)					
1969-79 [8]	9h (36)	9h (36)	9h (36)	9h (36)	9h (36)	9h (36)		3h (45)	3h (45)	3h45)	3h45)	
1979-90 [9]	7h (30)	7h (30)	7h (30)	7h (30)	7h (30)	7h (30)	10	4h (17)	4h (17)	4h (17)	4h (17)	

7 Nous donnons deux pourcentages car en 1956, la semaine d'études est de 30 heures, alors qu'à partir de 1957, la semaine d'études est allongée à 35 heures.

8 Les données sont tirées du Règlement no 4a, Bulletin officiel, MEQ, 24 janvier 1973, Québec.

9 Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, MEQ, Décret 73-90, 24 janvier 1990, Québec.

10 La septième année est éliminée avec la réforme scolaire donc avec les programmes-cadres de 1969.

Dans ce tableau, sont indiquées toutes les données disponibles sur le temps d'enseignement du français, quels que soient les ordres d'enseignement. Les temps sont donnés en nombre d'heures par semaine et en pourcentage. Les pourcentages sont notés entre parenthèses et indiquent le poids relatif du français au sein de l'ensemble des matières dont la durée totale constitue la semaine scolaire. Compte tenu également de la dispersion et de l'état souvent fragmentaire des données, ainsi que de la mouvance même des structures scolaires d'une époque à l'autre, nous avons construit le tableau en fonction des degrés scolaires, de la première année à la onzième année inclusivement. Ce sont ces degrés qui nous serviront de base de comparaison entre les programmes. L'analyse des données contenues dans ce même tableau permet de faire ressortir les points suivants:

Pour tous les degrés des cycles primaire et secondaire, le temps consacré à l'enseignement du français a subi une baisse notable (entre 20% et 45% à peu près) au cours des cinquante dernières années, et ce autant en temps absolu que par rapport au poids relatif du français. Cette baisse est plus particulièrement sensible lorsqu'on considère les programmes des années 50. Par exemple, dans les années 50, en additionnant uniquement le temps moyen d'enseignement par semaine, on constate qu'un écolier consacrait de la première à la onzième année 94 heures à l'apprentissage du français. Dans les années 90, le même élève n'y consacre plus que 62 heures: ce qui représente un écart de 32 heures, soit une baisse de 34% du temps consacré au français.

Pour le cours primaire, de la première à la septième année inclusivement[11], le temps total passe, pour la même période, de 70 à 46 heures, soit une baisse de 24 heures ou 34%.

Pour le secondaire, de la septième année inclusivement à la onzième année, toujours pour la même période, on passe de 33 à 20 heures consacrées au français. Cela représente une baisse de 13 heures, soit 39%[12].

11 La septième année appartient, selon les périodes, à l'un ou l'autre des deux ordres d'enseignement, c'est pourquoi nous l'utilisons ici au primaire et au secondaire.

12 Pour obtenir le temps total consacré à l'enseignement du français, il suffit de multiplier pour chaque degré le nombre d'heures par semaine consacrées à cette matière par le nombre de semaines total de chaque année scolaire.

Voici maintenant degré par degré les écarts en pourcentage qui marquent l'évolution du volume horaire consacré à l'enseignement du français.

Dans ce tableau, sont indiquées toutes les données disponibles sur le temps d'enseignement du français, quels que soient les ordres d'enseignement. Les temps sont donnés en nombre d'heures par semaine et en pourcentage. Les pourcentages sont notés entre parenthèses et indiquent le poids relatif du français au sein de l'ensemble des matières dont la durée totale constitue la semaine scolaire. Compte tenu également de la dispersion et de l'état souvent fragmentaire des données, ainsi que de la mouvance même des structures scolaires d'une époque à l'autre, nous avons construit le tableau en fonction des degrés scolaires, de la première année à la onzième année inclusivement. Ce sont ces degrés qui nous serviront de base de comparaison entre les programmes. L'analyse des données contenues dans ce même tableau permet de faire ressortir les points suivants:

Pour tous les degrés des cycles primaire et secondaire, le temps consacré à l'enseignement du français a subi une baisse notable (entre 20% et 45% à peu près) au cours des cinquante dernières années, et ce autant en temps absolu que par rapport au poids relatif du français. Cette baisse est plus particulièrement sensible lorsqu'on considère les programmes des années 50. Par exemple, dans les années 50, en additionnant uniquement le temps moyen d'enseignement par semaine, on constate qu'un écolier consacrait de la première à la onzième année 94 heures à l'apprentissage du français. Dans les années 90, le même élève n'y consacre plus que 62 heures: ce qui représente un écart de 32 heures, soit une baisse de 34% du temps consacré au français.

Pour le cours primaire, de la première à la septième année inclusivement[13], le temps total passe, pour la même période, de 70 à 46 heures, soit une baisse de 24 heures ou 34%.

---

13 La septième année appartient, selon les périodes, à l'un ou l'autre des deux ordres d'enseignement, c'est pourquoi nous l'utilisons ici au primaire et au secondaire.

Pour le secondaire, de la septième année inclusivement à la onzième année, toujours pour la même période, on passe de 33 à 20 heures consacrées au français. Cela représente une baisse de 13 heures, soit 39%[14].

Voici maintenant degré par degré les écarts en pourcentage qui marquent l'évolution du volume horaire consacré à l'enseignement du français.

Tableau 3

La baisse du temps accordé au français en 1990 degré par degré, en prenant respectivement pour base de comparaison les programmes les plus anciens et ceux qui sont les plus près de la réforme.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Programmes plus anciens	1947 à 1990 -22%	1937 à 1990 -30%	1937 à 1990 -30%	1937 à 1990 -30%	1937 à 1990 -30%	1937 à 1990 -22%	1923 à 1990 43%	1923 à 1990 -43%	1929 a 1990 -20%	1929 à 1990 -20%	1929 à 1990 -20%
Programmes plus près de la Réforme	1959 à 1990 -30%	1959 à 1990 -30%	1959 à 1990 -42%	1959 à 1990 -30%	1959 à 1990 -36%	1959 à 1990 -22%	1959 à 1990 -56%	1957 à 1990 -43%	1957 à 1990 -43%	1957 à 1990 -20%	1960 à 1990 -20%

Ces données nécessitent les observations suivantes:
Ce sont la 7e et la 8e années (l'actuel début du secondaire) qui ont connu l'écart absolu le plus important au cours des 50 dernières années. Mais quand on base la comparaison sur les programmes précédant immédiatement la Réforme, ce sont respectivement la 3e, la 5e, la 7e et la 8e années qui ont l'écart le plus important. Lorsqu'on considère non plus le poids absolu du français mais son poids relatif parmi toutes les matières aux programmes, on constate que c'est principalement au primaire que le français a perdu de son importance au plan quantitatif. En conclusion, on peut parler ici d'une véritable

14 Pour obtenir le temps total consacré à l'enseignement du français, il suffit de multiplier pour chaque degré le nombre d'heures par semaine consacrées à cette matière par le nombre de semaines total de chaque année scolaire.

rupture depuis la Réforme quant au poids et à l'importance accordés par les programmes généraux à l'enseignement du français. Cette rupture affecte tous les degrés scolaires, elle est moins sensible à la fin du secondaire, plus marquée pour ce qui est du temps absolu au début du secondaire, et plus importante au primaire en termes de poids relatif du français.

Au total, on retiendra que le français en tant que matière d'enseignement a perdu de son importance quantitative depuis seulement la Réforme.

En tant qu'intrant important dans tout programme de formation, le volume horaire consacré à une matière donnée peut et doit même être considéré comme un indicateur pertinent de la qualité de l'enseignement. Ainsi, en ce qui concerne le français, la baisse du nombre d'heures d'enseignement depuis la Réforme est à prendre en compte comme indicateur sérieux. Il ne saurait cependant tout seul expliquer la supposée baisse de la qualité tant décriée de l'enseignement de la langue maternelle.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Comme nous avons pu le noter en examinant l'évolution des objectifs, après la Réforme, au détriment de la matière en tant que contenu à dispenser, c'est l'élève qui est devenu le centre de la situation d'apprentissage. Cependant, lorsqu'à travers les programmes, on essaie d'identifier les implications pédagogiques concrètes de cette nouvelle centration en termes d'activités typiques, on se rend compte que l'évolution du français est plutôt marquée par une rupture peu perceptible de prime abord. Pour illustrer cette situation, qu'il nous suffise de comparer le programme du cours primaire de 1923 à celui de 1969.

Dans le programme de 1923

Au cours préparatoire, pour l'enseignement du groupe de sous-matières (exercices de pensée et de langage), les activités préconisées sont essentiellement les causeries au cours desquelles il faut faire trouver aux élèves les idées qui se rapportent à des objets qui leur sont familiers, des exercices de description d'images relatives à des scènes de la vie ainsi que des récitations de mémoire.

Pour l'enseignement du groupe de sous-matières (lecture, écriture et orthographe), il est prévu des études de son et d'articulation, des études de syllabes composées de sons connus et l'étude d'articulations connues, des études de mots composés d'éléments connus, des exercices de combinaisons de mots connus.

Pour le groupe de sous-matières (diction, récitation de mémoire, lecture expliquée), il est prévu au cours inférieur en première année, la lecture matérielle qui comprend des exercices combinés de lecture-écriture et d'orthographe, l'application de la méthode phonique; l'initiation aux choses de grammaire sans définitions ni règles puis des exercices de diction et de mémoire. En seconde année, il est prévu la lecture courante faite d'exercices combinés de lecture-écriture et d'orthographe, d'exercices de langage sur la leçon, d'initiation grammaticale et enfin de diction et de récitation de mémoire. Au cours moyen troisième année, il y a la lecture courante continuée, l'initiation à la lecture expressive, les exercices de classement des idées, combinés de lecture, d'orthographe, de langage et de rédaction qui sont prévus comme activités. En quatrième année, la lecture courante continuée, la lecture expressive, la lecture expliquée puis la diction et la récitation de mémoire sont au programme. En cinquième et sixième années, il y a essentiellement la lecture expressive faite de lecture courante expressive, d'exercices spéciaux de lecture expliquée (analyse littéraire), de langage et de rédaction puis enfin d'exercices combinés de lecture, de diction et de récitation de mémoire comme activités prévues.

Dans le programme de 1969

Pour l'élocution, les observations de scènes, d'images ou de textes, la discussion, la causerie, le jeu dramatique, etc., sont prévus.

Pour la lecture expressive, la lecture et la diction de textes (en vers ou en prose) sont préconisées.

Pour l'objectif savoir écouter, les activités préconisées sont les suivantes: exercices d'audition individuels et collectifs portant sur l'élocution, la récitation et la lecture expressive. Pour l'objectif savoir lire, les activités préconisées sont l'acquisition des mécanismes fondamentaux de la lecture par la lecture, la lecture silencieuse, la lecture dirigée et l'initiation à la lecture d'ouvrages à la portée des enfants.

Pour l'objectif savoir écrire, les activités préconisées sont l'écriture par les exercices préparatoires, la composition par des exercices courts mais quotidiens sur des sujets empruntés à la vie de l'écolier. Ces sujets doivent solliciter l'observation de l'enfant, son imagination, sa sensibilité, son expérience.

Pour l'objectif de grammaire, les activités prévues sont la phraséologie par l'entraînement au maniement de la phrase française dans ses structures les plus fréquentes.

Pour la syntaxe, sont prévus l'étude des notions de groupes fonctionnels, l'arrangement de ces groupes dans la phrase, la combinaison de mots et la classification des mots en espèces.

Pour l'objectif de vocabulaire, les activités prévues sont les recherches de mots et d'expressions pour nourrir la pensée, et l'emploi de mots et d'expressions.

Pour l'objectif de phonétique, sont prévus des exercices de perfectionnement au point de vue de la prononciation, de l'articulation, de la respiration à partir des besoins de l'écolier et en étroite relation avec la lecture expressive.

Pour l'objectif d'orthographe, les activités prévues sont les exercices d'orthographe d'usage, d'orthographe grammaticale, de conjugaison et d'emploi de la majuscule et de la ponctuation.

En considérant la terminologie employée pour décrire les situations d'apprentissage et le degré d'implication des élèves dans la mise en oeuvre de celles-ci, lorsqu'on compare les activités d'apprentissage prévues dans le programme de 1923 à celles spécifiées dans le programme de 1969, on remarque une rupture. Ce changement est aussi étroitement lié à l'évolution de la structuration du contenu. Dans les programmes qui précèdent celui de 1923, on remarque que pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de la grammaire, les activités d'apprentissage recommandées ne diffèrent pas vraiment de celles préconisées par ce dernier. Toutes les activités préconisées insistent sur la pratique, la répétition, l'identification des éléments les plus simples et une progression vers les plus complexes.

Avant la Réforme, c'est dans les orientations générales telles que nous les avons analysées lorsque nous avons traité de l'évolution des objectifs d'enseignement du français et non dans les pratiques didactiques en tant que telles qu'il y a des différences entre les programmes. En faisant de la participation des apprenants la condition sine qua non de la réalisation des apprentissages, les programmes post-réformistes privilégient des activités d'apprentissage impliquant une attitude plus active de la part des élèves, contrairement à ce qui est prescrit dans les programmes pré-réformistes les plus anciens. Il s'agit notamment: «*de la recherche par les élèves de mots et d'expressions pour nourrir la pensée, des exercices de phonétique corrective à partir du langage spontané de l'enfant etc.*» (MEQ, 1969).

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Étant donné que les stratégies pédagogiques constituent un des items importants de notre grille de lecture de l'évolution des programmes d'enseignement, et que le français demeure la matière scolaire la plus importante pour la formation intellectuelle

des élèves aux cycles primaire et secondaire, nous pensons que pour une nette mise en évidence de l'évolution des stratégies d'enseignement du français, il est nécessaire avant de passer à l'analyse proprement dite, de présenter d'une façon détaillée les éléments marquants dans chaque programme en ce qui a trait aux stratégies d'enseignement préconisées par les concepteurs de programmes.

Les stratégies consignées dans chaque programme

Dans le programme de français de 1873, pour l'enseignement de la lecture, le maître ne doit enseigner qu'un petit nombre de lettres à la fois. Il lui est suggéré de se servir d'un tableau. Pour l'épellation, le maître doit faire épeler tantôt dans le livre, tantôt par coeur. Pour la lecture courante, le maître doit veiller à ce que les élèves fassent les liaisons convenables, observent les poses indiquées par les signes de ponctuation, lisent ni trop vite, ni trop lentement, prennent un ton de voix modéré, répètent souvent les mêmes phrases ou les mêmes pages jusqu'à une lecture parfaite. Le maître, sans exiger une prononciation particulière, ne doit cependant pas hésiter à corriger celle de l'élève quand elle est défectueuse. Afin d'atteindre les objectifs d'une lecture expressive et raisonnée, le maître doit: «*veiller à ce que les élèves lisent avec intelligence. Il doit leur faire faire un résumé de tout un paragraphe ou de tout un chapitre pour s'assurer qu'ils ont compris ce qu'ils ont lu*» (Conseil de l'Instruction publique, 1873, p. 65).

Pour les plus jeunes enfants, l'apprentissage de «*l'écriture qui est un art*» (Ibid, p. 65), doit commencer sur une ardoise et se poursuivre avec une feuille de papier réglé. Le maître doit:

> « *donner sur le tableau noir des exemples de la formation des lettres et de la liaison des mots. Durant le temps consacré à cet exercice, il doit surveiller les élèves pour la position du corps, des bras, des doigts, de la plume et du papier. Il faut mettre les exemples sur des bandes de papier détachées (...). Il serait utile de marquer au bout de chaque ligne le nombre de fautes commises en écrivant* » (Ibid., p. 66).

En grammaire, le temps d'enseignement doit se partager entre la récitation de la leçon précédente et l'explication de la leçon suivante.

S'agissant du programme de 1888, en lecture, il est recommandé de faire apprendre les mots au fur et à mesure que se fait l'apprentissage des lettres qui permettent de les former. Pour les premières leçons, il est demandé au maître de les donner sur le tableau noir et sur des cartes. Le livre, dit-on, ne doit venir qu'à la suite; ne devant servir qu'avec l'avancement des élèves. Quant au système combiné de lecture et d'écriture, il doit être avantageusement utilisé, et il est bon de profiter des leçons de lecture pour faire faire différents exercices de copie, de dictée et de grammaire. En grammaire, il est recommandé de commencer par des exemples, de multiplier ces exemples pour mettre les élèves sur la voie. Ensuite seulement, on pourra énoncer les règles et faire des exercices d'application et d'invention. Il est recommandé de faire toujours accompagner l'enseignement de la grammaire par l'analyse grammaticale et de faire celle-ci oralement. Pour l'écriture, le maître doit:

> *«tracer sous les yeux des commençants, les éléments des lettres, puis les lettres faciles comme i, u, m, n, etc., et enfin les autres lettres; accompagner chaque leçon d'écriture d'explications sur le tableau noir et bien surveiller la tenue de la plume, la position du cahier et celle du corps »* (Ibid., p. 76).

Dans le programme de 1898, pour ce qui est de la lecture, on pense que le moyen le plus pratique d'enseigner les lettres aux commençants, c'est de les tracer sous leurs yeux, sur le tableau noir. On pense également qu'il faut faire apprendre les mots aux élèves au fur et à mesure qu'ils apprennent les lettres qui permettent de les écrire et qu'il ne faut surtout pas faire apprendre tout l'alphabet avant de découvrir des mots. Les tableaux de lecture sont considérés comme étant d'une grande utilité. On doit au début se servir du tableau et des cartes en tant que supports pédagogiques à l'apprentissage des élèves. Le livre doit «*venir après*». Son utilisation devient importante avec l'élévation du niveau des élèves. On doit recourir au système combiné de lecture et d'écriture. Avec les débutants, on doit accorder le maximum de temps à la lecture.

Pour l'enseignement de la grammaire, il est recommandé de toujours commencer par des exemples, de multiplier ceux-ci afin de mettre les élèves sur la voie de la découverte des règles qui doivent par la suite être énoncées par le maître. Il est demandé de toujours faire accompagner l'enseignement de la grammaire par l'analyse grammaticale (Conseil de l'Instruction publique, 1898).

Dans le programme de 1904, si en ce qui concerne les méthodes, une certaine latitude semble être laissée aux enseignants, il en va tout autrement des stratégies d'enseignement. Relativement à la lecture, par exemple, on indique que, quelle que soit la méthode employée, la leçon de lecture doit toujours comprendre pour les commençants une révision de la leçon précédente, quelques explications sur les nouveaux éléments à étudier, la lecture de ces éléments par le maître, la lecture collective et enfin la lecture individuelle. On estime par ailleurs que l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture est une excellente chose mais qu'il n'est pas opportun d'enseigner toutes les lettres de l'alphabet avant de commencer la lecture des mots. Il vaut mieux, affirme-t-on, enseigner deux ou trois lettres pour commencer et étudier tout de suite de petits mots qu'on peut former avec ces lettres. Une fois les éléments de la lecture connus et possédés, il faut amener les élèves à lire couramment en appliquant les étapes suivantes: faire lire lentement le texte par tous les élèves à la fois, cela très lentement, de façon à détacher, à scander chaque syllabe, mais sans aucune intonation particulière; expliquer le sens général du morceau, celui de chaque phrase et de tous les mots un peu difficiles, faire suivre cette explication d'une interrogation de contrôle, lire le morceau avec l'intonation convenable, faire faire la lecture collective avec l'intonation, la lecture collective et des exercices combinés d'orthographe et de rédaction orale ou même écrite. Quand les élèves sont plus avancés, on peut, de l'avis des concepteurs du programme: «*modifier la nature et l'ordre des exercices. Cela peut donner dans l'ordre suivant: la lecture par le maître, l'explication par le maître et les élèves, la lecture individuelle par les élèves et les exercices combinés d'orthographe et de rédaction* » (Conseil de l'Instruction publique, 1904, p. 128).

Concernant la leçon d'écriture, on sait qu'elle doit comprendre un certain nombre d'exercices que sont la lecture par les élèves des lettres ou des mots qu'ils vont avoir à copier, l'explication orale, raisonnée et graduée des éléments graphiques, avec tracé au tableau noir, l'exposition méthodique des principes ou conseils relatifs à la tenue du corps, du bras, du cahier, du crayon ou de la plume et le devoir d'application, avec surveillance et correction individuelle par le maître; correction collective au tableau noir. On sait aussi que pour les formes grammaticales et leurs dérivés considérés comme les premiers éléments, peuvent être exposés dans l'ordre suivant: les lettres formées de lignes droites et de courbes simples, les lettres formées de courbes combinées, les liaisons des lettres les unes avec les autres. On note aussi que l'usage de l'ardoise n'est pas autorisé pour la leçon d'écriture et que les enseignants doivent faire écrire les élèves d'abord sur le papier avec un crayon tendre, et le plus tôt possible avec une plume. L'emploi de modèles lithographiés mobiles est recommandé pour donner des exemples devant servir pour la leçon d'écriture.

Avec les commençants, il est recommandé: «*d'aller lentement; ce serait une condition de réussite*» (Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1923, p. 130).

Pour améliorer les mauvaises écritures, il est recommandé de n'exiger que la correction d'un seul défaut à la fois.

Concernant la grammaire, les stratégies varient selon le niveau des élèves:

> « *Au début, il faut rattacher l'enseignement de la grammaire à celui de la lecture. Il s'agit en fait de permettre à l'enfant d'enrichir son vocabulaire et pour cela on le fait parler, observer et rendre compte de ses observations. On demande aux enfants de reconnaître les noms contenus dans la leçon de lecture. Ensuite, on demande aux enfants de distinguer des qualificatifs et des verbes, le genre et le nombre de qualificatifs. En guise d'application, les mots qui ont fait l'objet de la leçon de grammaire et qui ont été écrits au tableau par le maître, sont copiés par les enfants* » (Conseil de l'Instruction publique, 1904, p. 134).

En 2e année, sous forme de causerie, le maître doit amener les élèves à découvrir les règles de grammaire à partir d'exemples qu'il aura préalablement bien choisis. Le maître formule ensuite les règles avec précision et fait rechercher de petites phrases d'application par les élèves. Ensuite, il fait réciter la règle par tous les élèves en même temps.

Avec des élèves plus avancés et ayant un manuel, les leçons doivent d'abord comprendre des interrogations individuelles sur la leçon précédente, l'explication de la nouvelle leçon en appliquant la même démarche de la découverte. Dans les cours supérieurs, la démarche de la découverte pourra être modifiée et abrégée. C'est cependant uniquement dans les dernières années que la méthode dogmatique ou déductive devient acceptable.

Concernant l'analyse grammaticale et logique, il est recommandé en ce qui concerne la première année de mener ces deux sortes d'analyse de front. Aux autres degrés, les exercices doivent être conduits parallèlement. C'est ainsi qu'en première année:

> « *On fait chercher, dans les textes lus, ou dans des dictées, des noms, des qualificatifs, des verbes, ensuite des noms singuliers et pluriels, des noms masculins et féminins, des qualificatifs singuliers et pluriels, masculins et féminins. Par la suite, on fait observer les éléments essentiels d'une proposition simple: sujet, verbe, attribut* » (Ibid., p. 137).

En seconde année, on fait chercher, on habitue les élèves à la recherche des éléments d'une proposition tels que le verbe, le sujet et l'attribut. En 3e année, les élèves doivent indiquer la nature des mots, leurs principales modifications, les rapports les plus simples des mots entre eux. À ce stade, les élèves peuvent débuter l'étude de la nature des éléments de la proposition. En 4e année, l'analyse grammaticale atteint à peu près son complet développement à l'exception de certaines subtilités et autres curiosités qu'on ne saurait enseigner aux élèves. En analyse logique, on évitera par exemple de demander aux élèves de faire l'analyse de toute une phrase complète. L'analyse logique doit se faire de façon progressive. C'est seulement à la fin des études

grammaticales qu'on peut à titre de récapitulations faire analyser avec profit toute une phrase.

L'enseignement de la dictée-orthographe d'usage et de règles, bien compris et conduit avec méthode contribue: «*puissamment au progrès intellectuel d'une classe*» (Ibid., p. 141). Pour qu'il puisse atteindre ses objectifs, l'enseignement de l'art de la dictée doit se faire dans l'ordre gradué et avec les différents exercices indiqués par le programme: «*ceux-ci doivent être proportionnés aux acquis des élèves. Le maître doit préparer cette activité afin de ne pas perdre de temps*» (Ibid., p. 141).

La sous-matière langage et rédaction pour être bénéfique aux élèves nécessite que soient remplies certaines conditions dont l'une des plus importantes est le bon exemple que doit donner en permanence le maître à ses élèves. Le maître doit en effet s'interdire toute incorrection, toute négligence. Sa parole doit être claire, naturelle, élégante sans recherche. Les moyens généraux dont il dispose pour que son enseignement soit efficace sont:

> « *La copie et la transcription de mémoire de morceaux choisis, la composition de petites phrases avec des éléments donnés, les comptes rendus de lectures, les résumés de catéchisme, d'histoire, de leçons de choses, etc. (...). Outre ces moyens généraux, il en est de spéciaux. Ceux-ci se résument à trois: apprendre aux élèves l'art de trouver des idées sur un sujet donné, leur apprendre l'art de disposer leurs idées dans un ordre logique et naturel, leur enseigner l'art d'exprimer ces idées d'une manière claire, simple, naturelle, harmonieuse* » (Ibid., p. 147).

Au fur et à mesure que le niveau des élèves augmente, l'intervention du maître se fait de plus en plus discrète au stade de la recherche des idées, de l'agencement de celles-ci pour se limiter à la simple présentation du sujet. Parallèlement, le rôle du maître gagne en importance en ce qui concerne la correction des travaux d'élèves. Cette correction comporte les phases suivantes: parcourir le soir toutes les compositions pour se fixer sur les bonnes, les médiocres, les mauvaises; choisir deux ou trois de chaque catégorie en vue de les corriger en classe le lendemain; indiquer la manière dont il

fallait poser le sujet, les idées principales et secondaires qui devaient figurer dans la bonne copie; relever les fautes de style, les négligences, les termes défectueux, les mots impropres, les anglicismes, les fautes d'orthographe, etc.; reformer les phrases boiteuses, incomplètes, etc. et ne pas manquer de louer ce qui est bon à titre d'encouragement.

En ce qui concerne la littérature, les indications fournies au maître sont les suivantes: pour l'étude élémentaire des préceptes et des genres littéraires, deux procédés peuvent être employés à savoir le procédé inductif et le procédé déductif; quelle que soit la démarche suivie, la méthode doit être expérimentale, c'est-à-dire qu'on ne doit jamais dissocier les règles des modèles.

Dans le programme de 1923, en première et deuxième années, relativement au groupe de matières (exercices de pensée et de langage, vocabulaire, élocution, rédaction et composition), les stratégies d'enseignement préconisées consistent à procéder par conversations récréatives pour favoriser l'expression des idées chez les élèves. En première et quatrième années, faire la même chose qu'en première et seconde années mais en faisant travailler les élèves sur des sujets plus variés. En cinquième et sixième années, poursuivre les exercices oraux sous forme de leçons de choses. Celles-ci supposent qu'on procède par trois étapes à savoir l'observation-vocabulaire-phraséologie; l'invention-disposition des idées puis l'élocution.

Dans le programme de 1923, pour l'enseignement de la lecture, la méthode phonique est préférée et le mode simultané est conseillé. Mais quand il y a nécessité de recourir au mode mutuel, l'enseignant par mesure d'ordre établira d'avance la liste des moniteurs de manière à ce que ceux-ci préparent convenablement les leçons.

En terme de méthodes d'enseignement, il est important de savoir que les méthodes inductive et déductive sont toutes deux acceptables, mais que pour faire apprendre des règles de grammaire, il est préférable, selon les concepteurs du programme, d'utiliser la méthode inductive même si la leçon doit toujours se terminer par la déduction.

Dans le programme de 1946, pour l'ensemble de la matière français, ce qui est demandé c'est de partir toujours du concret, du connu, du familier pour faire découvrir les connaissances nouvelles. En jargon pédagogique, on dirait qu'il s'agit de privilégier la méthode inductive ou encore de partir des cas particuliers pour dégager le principe général, la règle ou la loi.

Dans le programme de 1956, on insiste sur la nécessité pour l'apprenant de s'améliorer et même d'apprendre par lui-même. Pour illustrer cette affirmation, on peut se référer à l'accent mis sur la lecture comme moyen fondamental et privilégié de formation intellectuelle. Dans le programme de 1957, en fait, l'élément constant dans toutes les directives d'enseignement fournies à l'enseignant est la nécessité de faire participer au maximum les élèves au processus même de leur formation. L'apprentissage par coeur est de façon générale condamné. C'est ainsi que relativement à l'enseignement de la grammaire par exemple, les concepteurs du programme précisent que: «*l'élève n'a pas à apprendre par coeur la définition ou la règle de grammaire*» (Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1957, p. 96).

En explication de textes, la mémorisation de vers et même de textes prosaïques d'auteurs célèbres est recommandée. Dans les programmes de 1958 et 1960 les indications sont identiques à celle du programme de 1957. Dans le programme de 1963, les méthodes recommandées pour l'enseignement du français sont la méthode inductive et la méthode active. Avec ce programme, le terme méthode active est pour la première fois explicitement employé pour caractériser la stratégie pédagogique la plus appropriée à l'enseignement. La nécessité d'utiliser la méthode inductive est ainsi formulée:

> « *Dans l'enseignement du français, le point de départ de l'étude est toujours le français des modèles, lus ou entendus (...). Il est recommandé de toujours partir du connu vers l'inconnu, de susciter l'effort de la recherche et l'enthousiasme de la compréhension, sans oublier que la mémoire, elle aussi est un agent de formation. En effet conclut-on; l'élève qui a cherché, compris et pratiqué, doit apprendre et retenir ce qui est indispensable* » (Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1963, p. 99).

Dans le programme de 1967, le maître doit toujours avoir le souci de susciter l'effort de la recherche et l'enthousiasme de la compréhension, sans oublier que: «*la mémoire, elle aussi est un agent de formation*» (Service d'Information, MEQ, 1967, p. 4). La méthode active et inductive est recommandée dans l'enseignement du français.

Dans le programme de 1968, en ce qui concerne les matières texte et vocabulaire, la méthode d'exploration des thèmes est la suivante: avoir un texte de base, faire faire la lecture individuelle, des commentaires oraux, étudier le vocabulaire du texte, l'analyse du texte, l'étude du vocabulaire technique du thème, des exercices de phraséologie et enfin des exercices de synthèse par des rédactions-éclair et des dictées.

Chaque leçon en communication orale ou expression personnelle, doit comporter les trois éléments que sont les exercices de prononciation, de rythme et de pratique oratoire. Les élèves à chaque leçon doivent participer à tour de rôle aux travaux. Il y aurait alors ainsi de courtes leçons théoriques suivies de nombreux exercices pratiques portant sur la voix, la tonalité, l'intensité, l'expression corporelle. L'habitude du microphone doit être également acquise par la pratique. Le film, le magnétophone, les disques et les autres moyens audiovisuels sont également prévus.

En communication ou en expression écrite, il est recommandé d'utiliser la méthode appelée de l'idée au plan, du plan à la formulation. Celle-ci se traduit concrètement par le fait d'aller de l'idée au mot; du mot à la phrase, de la phrase au paragraphe et du paragraphe au texte complet. On procède concrètement par les rédactions de plan, les constructions de phrase, les compositions de paragraphes, les transitions, la rédaction de textes complets, la présentation des textes puis la lecture et la discussion des documents préparés.

Dans le programme de 1979, en ce qui concerne la communication orale, l'emploi systématique du terme «*placer l'élève*», nous autorise à affirmer que la stratégie privilégiée est la mise en situation. Ici, la technique du questionnement est un outil privilégié. Pour l'apprentissage de la lecture, les termes qui reviennent pour décrire les activités-types sont: «*profiter ou créer des situations, placer l'écolier dans des*

situations, faire lire, faire faire, faire manipuler». Ces termes annoncent bien que l'accent est mis sur l'activité de l'écolier. On peut parler de stratégie participative. En ce qui concerne l'écriture, il s'agit surtout d'offrir le maximum d'occasions à l'écolier d'écrire. Cette stratégie reflète parfaitement l'assertion selon laquelle c'est en écrivant qu'on devient un bon scripteur.

Dans le nouveau programme de 1981, il s'agit de placer les élèves dans des situations qui leur permettent de faire ce qu'on attend d'eux à savoir lire, écouter, faire des exposés et écrire. On peut parler d'une stratégie générale de mise en situation.

L'évolution des stratégies d'enseignement

Ce qu'il y a lieu de retenir de l'évolution des stratégies d'enseignement en termes d'évolution de 1873 à 1982, c'est que les concepteurs des programmes semblent régulièrement se défaire de l'idée selon laquelle il y aurait des stratégies précises à appliquer absolument. On peut dire que les concepteurs de programmes sont devenus chaque fois de moins en moins directifs dans leurs prescriptions. Ainsi, le contrôle de la mémorisation des éléments à connaître devenus eux-mêmes moins nombreux au fil des années, a fait place dans le programme de 1904 à la nécessité d'appliquer les stratégies d'enseignement selon le niveau des élèves. Dans le programme de 1923, pour l'enseignement du groupe de sous-matières (exercices de pensée et de langage, vocabulaire, élocution, rédaction et composition), on préconise les conversations récréatives pour favoriser l'expression des [illegible] chez les élèves. Dans le programme de 1923, les méthodes inductive et déductive sont considérées comme acceptables. Pour la grammaire, il est dit-on, préférable d'utiliser la méthode inductive mais la leçon doit toujours se terminer par la déduction précise-t-on. Cette indication témoigne de la volonté des concepteurs de donner la possibilité à l'élève de s'exprimer pendant la leçon mais surtout de leur souci de s'assurer que ce qui est retenu, noté, est tout à fait conforme à la norme, à ce qui est codifié. Cette façon de voir les choses se maintient à travers les programmes jusqu'à la fin des années 50, même si le fait pour les

concepteurs des programmes allant de 1946 à 1960, de recommander aux enseignants de partir du connu, du concret, du familier pour faire découvrir les connaissances, d'insister sur la nécessité de faire participer au maximum les élèves au processus de leur propre formation et de condamner l'apprentissage par coeur préfigure une ère nouvelle, c'est seulement avec la Réforme que des changements remarquables vont apparaître dans la façon de concevoir l'enseignement du français. En effet, c'est avec le programme de 1963, qu'on recommande fermement la mise en oeuvre des méthodes inductive et active pour l'enseignement du français. Le terme méthode active est pour la première fois employé de façon explicite dans les programmes de français. Les programmes qui suivent ne font que renforcer la tendance sérieusement amorcée avec la Réforme. De fait, il a, tout au long de l'évolution des programmes de français, été question de faire chaque fois un peu plus de place à l'élève. Mais avec les programmes-cadres une impulsion très nette a été donnée à cette tendance marquant la franche option pour des stratégies d'enseignement véritablement basées sur la pleine participation des apprenants.

Stratégies d'évaluation spécifiques à cette matière

En ce qui concerne l'évaluation formative de l'apprentissage de la grammaire en 1873, (pour employer une expression anachronique par rapport à cette époque), signalons qu'il était suggéré au maître de faire faire à la maison dans des cahiers prévus à cet effet des exercices aux élèves. Les corrections de ces devoirs devaient se faire en classe en procédant de la façon suivante: échange des cahiers entre les élèves; correction des fautes relevées puis retour des cahiers à leur propriétaire pour prise de conscience de la nature des fautes commises. Les concepteurs du programme prévoyaient qu'en cas d'insuccès généralisé des élèves, le maître fasse refaire le devoir jusqu'à ce que les résultats soient impeccables. Dans le programme de 1888, en écriture, il y avait un examen public. Dans le cadre de celui-ci, le maître devait: «*produire les cahiers des élèves et non pas des échantillons préparés quelques jours avant l'examen*» (Conseil de l'Instruction publique, 1888, p. 76). En grammaire, on sait

qu'il y avait des exercices, mais on ne sait pas exactement comment ceux-ci étaient pris en compte dans l'évaluation sommative des élèves. Dans le programme de 1904, en ce qui concerne la leçon d'écriture, il y avait deux formes d'évaluation préconisées à savoir l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Dans le cadre de l'évaluation formative, on veillait à ce que tout ce que les élèves écrivaient: «*soit exempt de certains défauts nuisibles à la clarté du texte et à l'harmonie de son aspect*» (Conseil de l'Instruction publique, 1904, p. 131). Pour aider les élèves à se corriger, l'enseignant était invité à lui faire des observations du genre: «*voici une page commencée trop haut ou finie trop bas, voici un titre qui n'est pas au milieu de la page* » (Ibid., p. 131). Pour l'évaluation sommative, il y avait les examens publics et les devoirs d'application surveillés. En ce qui concerne la leçon de grammaire, il existait des évaluations formatives qui prenaient, avec les élèves relativement avancés, la forme d'exercices oraux et écrits d'application et d'invention, nombreux et de formes variées servant de contrôle pour s'assurer que les leçons avaient été bien comprises et retenues. En ce qui concerne les autres sous-matières, aucune indication spécifique ne se rapportait à l'évaluation. De 1929 à la fin des années 50, il n'y avait rien de particulier dans les programmes en ce qui concerne les stratégies d'évaluation de l'enseignement du français.

Dans le programme-cadre élémentaire: langues et littératures de 1969, il est indiqué ceci: «*Par rapport à l'évaluation et conformément à l'esprit du programme, l'évaluation devrait porter sur l'expression «des soi» (savoir parler et savoir écrire) et sur la compréhension des autres (savoir écouter et savoir lire)*» (Service général des communications du ministère de l'Éducation, mai 1969, p. 3).

Dans le programme de 1979, les seules indications détaillées, explicitement fournies et qui précisent les modalités de l'évaluation se rapportent à la lecture. Pour l'ensemble du programme, on peut retenir les indications suivantes fournies par les concepteurs du programme:

> « *Quant à l'évaluation, les objectifs fixés en lecture et en écriture fournissent au maître des repères qui lui permettent d'observer et*

> *d'apprécier, à travers les activités de l'écolier, les habiletés qu'il a développées. En langue orale, les éléments sur lesquels porte l'analyse de la communication sont autant de pistes offertes au maître pour observer et évaluer, en situation, l'habileté de l'écolier à communiquer oralement. Tout au cours de l'année, les éléments sur lesquels porte le travail de réflexion permettront de poser des diagnostics sur le progrès des habiletés, des connaissances et des techniques autant en langue orale qu'en langue écrite* » (MEQ, Direction des programmes, service du primaire, 1979, p. 2).

Dans le programme de français langue maternelle 1981 (secondaire), pour l'évaluation de l'habileté à communiquer oralement et par écrit, les indications fournies consistaient à faire l'évaluation par le biais des pratiques de discours et par celui des activités d'objectivation. L'évaluation des habiletés à comprendre ou à produire un discours devait nécessairement tenir compte de l'âge de l'élève et de son développement social, affectif et cognitif. Le rôle de l'évaluation devait consister à déterminer dans quelle mesure les habiletés de l'élève coïncidaient avec le portrait défini par les objectifs terminaux. En ce qui concerne l'évaluation des connaissances, l'essentiel était d'évaluer dans quelle mesure l'élève était capable d'appliquer, par automatisme ou par raisonnement, les connaissances enseignées. Cette évaluation fournissait aux dires des concepteurs du programme, plus de renseignements pertinents sur la maîtrise des habiletés que celle qui consistait à vérifier, auprès des élèves, ce qu'ils savent, par exemple, des règles d'accord du participe ou des caractéristiques du conte merveilleux par exemple. Pour ce qui est de l'évaluation des apprentissages rattachés aux valeurs socioculturelles, il est prévu dans le programme que toute forme de jugement moral devait être exclu. L'évaluation ne devait pas porter sur le contenu des activités proposées aux élèves, mais plutôt sur la façon dont ils les avaient vécues.

L'évolution des procédures d'évaluation de l'enseignement du français est marquée par trois grandes périodes. De 1873 à 1923, on peut dire que l'évaluation du français en termes de contenus à maîtriser est une préoccupation sérieuse pour les concepteurs de programmes. Pendant cette période, la sous-matière grammaire (discipline normative par excellence) n'est pas par hasard l'élément dont l'enseigne-

ment a donné lieu à la prescription du plus grand nombre d'indications d'évaluation. En l'absence de cadre conceptuel novateur, le bouillonnement quelque peu souterrain des idées qui vont donner naissance à la pédagogie participative par objectifs maintient les concepteurs de programmes dans une sorte d'attentisme qui explique peut-être le peu d'indications vraiment précises sur la façon d'évaluer l'enseignement du français de 1930 à la fin des années 50. Il faut donc attendre l'avènement des programmes-cadres à l'élémentaire pour voir les concepteurs de programmes se préoccuper d'évaluation de l'enseignement du français non en termes de maîtrise de contenus spécifiques mais plutôt comme expression «des soi» (savoir parler et savoir écrire) et compréhension des autres (savoir écouter et savoir lire). Cette forme d'évaluation amorcée avec les programmes-cadres se renforce avec les nouveaux programmes. Cette évolution est tout à fait prévisible eu égard à celle des objectifs.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Au primaire

À partir du programme de 1873, on commence à faire mention du tableau noir comme support pédagogique au service du maître et de l'ardoise pour les élèves. Cette prescription va demeurer dans les programmes jusqu'en 1927. De 1929 jusqu'à 1946, il y a un silence de la part des concepteurs de programme sur l'utilisation des objets matériels aux fins d'apprentissage ou d'enseignement. Après cette période plutôt pauvre, le programme de 1947 fait mention pour la première fois d'ouvrages pour soutenir l'apprentissage. Les ouvrages recommandés renvoient à l'acquisition de la lecture par la méthode dite globale. Après la Réforme, les programmes du primaire ne font plus aucune mention explicite du tableau ou de l'ardoise. Cela nous amène à croire que l'utilisation de ces supports pédagogiques qui ne sont pas frappés d'interdiction explicite est plutôt laissée à la discrétion des maîtres. En 1956, on pouvait percevoir

un certain retour du recours aux objets matériels dans les programmes. En effet, tout en trouvant la diction fondamentale, les concepteurs de programmes précisent que pour l'atteinte des objectifs de cette sous-sous-matière, le maître devrait simplement se référer à un exposé de diction mais également au précis de grammaire française de Grévisse.

Au secondaire

Dans le programme de 1958, le matériel didactique suggéré comprenait le tourne-disques, les disques et le magnétophone. Bien évidemment tout cela était facultatif. Peu avant la Réforme, on fixait les exigences en termes d'habiletés à posséder à un niveau donné mais on n'imposait aucun matériel didactique à cette fin. C'est ainsi que dans le programme de 1957, l'utilisation pratique et rapide du dictionnaire devait être maîtrisée par les élèves dès la 8e année. Toutes les indications fournies par les concepteurs des programmes n'étaient que des suggestions. C'est ainsi que pour les séances de lecture, on tolérait que les élèves apportent en classe les ouvrages qu'ils lisent à la maison. Les premières années de la Réforme voient ainsi le principe de la simple suggestion se maintenir et se renforcer. On recommandera des ouvrages pour l'atteinte des objectifs de telle ou telle sous-matière particulière. C'est ainsi que pour l'enseignement des notions d'histoire de la littérature, on recommande l'étude d'un certain nombre d'auteurs précis. En 11e année du cours scientifique, option lettres, par exemple, pour le Moyen Âge, on propose la chanson de Roland, Joinville, Charles d'Orléans, Villon; pour le XVIIe, Corneille, Racine, Molière, Boileau, La Fontaine, Madame de Sévigné, La Bruyère et Fénélon. Pour la Renaissance, Ronsard, Du Bellay, Montaigne sont recommandés. Pour le cours scientifique et spécial, selon l'option lettres ou l'option mathématiques et cours spécial, on recommande des auteurs français ayant vécu entre le XVIIe et le XXe. Il s'agit de Bossuet, Pascal, Beaumarchais, Buffon, Voltaire, Rousseau. En ce qui concerne la période du roman, c'est-à-dire le XIXe, on recommande Lamartine, Victor Hugo, Musset et Vigny. Le réalisme est étudié à travers les oeuvres d'auteurs comme Flaubert, Maupassant, Daudet, Lecomte de Lisle, Hérédia puis Théophile Gauthier. En 1967, en 11e année, les oeuvres d'auteurs connus tels La Bruyère, Voltaire, Rousseau, Chateaubriand, Hugo, Gauthier,

Balzac, Deslile, Baudelaire, Verlaine, Saint-Exupéry, Nelligan, Garneau et Félix Savard sont proposées pour les études littéraires. De 1968 à 1982, au secondaire, aucun objet matériel n'est imposé.

Pour nous résumer, nous dirons qu'en ce qui concerne le primaire, les premiers programmes étaient marqués par une indigence manifeste en termes d'ouvrages. Le maître devait se fier à lui-même pour ce qui était du savoir à transmettre. L'enseignant était un véritable «*Maître qui Disait*». En effet, malgré le fait que le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, lors de ses multiples séances de travail pour élaborer ou remanier les programmes d'enseignement ait depuis presque toujours consacré beaucoup de temps et d'énergie à approuver la liste des livres utilisables à l'école, on peut, compte tenu des seules indications fournies à même les programmes, avancer que pendant longtemps le seul véritable support pédagogique dont disposait le maître était le tableau noir, véritable mémoire du groupe-classe. Du crash de 1929 à la fin de la seconde guerre mondiale (1945), on constate une absence de référence matérielle *a fortiori* livresque dans les programmes. En l'absence de preuve solide, pour expliquer cette situation, on peut seulement faire l'hypothèse que le dénuement général de la population pendant cette période s'est peut-être répercuté sur les moyens mis à la disposition des maîtres pour l'exercice de leur sacerdoce. Quand on constate que dans le programme de 1947, on recommande spécialement certains ouvrages pour l'apprentissage de la lecture par la méthode dite globale, on peut affirmer qu'il y a quatre périodes dans l'évolution des programmes en ce qui concerne les objets matériels requis pour l'enseignement. Il s'agit d'abord des programmes d'avant 1927 caractérisés par la présence du tableau noir, de l'ardoise et l'absence de livres, ensuite il y a les programmes de 1929 à 1947 marqués par l'absence frappante de référence à des objets matériels précis de la part des concepteurs de programmes; puis les programmes couvrant la période de 1956 à 1967 caractérisés par l'abondance de références livresques, puis enfin les programmes-cadres et les nouveaux programmes marqués par la grande latitude laissée à l'enseignant pour opérer ses propres choix parmi la foule d'ouvrages disponibles. Ceci a (entre autres implications) comme conséquence que les concepteurs n'imposent pratiquement rien à l'enseignant pour le guider dans sa pratique pédagogique quotidienne.

2- LES FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principes d'organisation du français

En 1923, on ne fait aucunement mention dans le programme du pourquoi des nombreuses prescriptions. Et il n'est point exagéré de dire que les intéressantes suggestions sont fournies comme des recettes et des prescriptions. Les expressions telles que: on doit, il faut, etc. rendent parfaitement compte de cet état d'esprit.

Quelques programmes présentent un certain intérêt en ce qui concerne le rationnel des choses.

C'est ainsi qu'on peut dire du programme de 1923 que le principe d'organisation des éléments qu'il prescrit est celui de la logique des apprentissages qu'on peut assimiler au principe qui consiste à aller du simple au complexe comme cela est d'ailleurs dit dans le programme. En effet, précise-t-on: «*l'important est de graduer les difficultés pour ne demander à l'élève que ce dont il est capable et de l'habituer à observer pour parler ou pour écrire avec intelligence sur les choses qui pénètrent sa vie*» (Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1923, p. 69).

En regardant de plus près l'organisation du groupe de matières rédaction et composition en cinquième et sixième années, on voit s'exprimer de façon concrète le principe général de concentration des matières défini dans ce qu'on peut appeler l'avant-propos de ce programme. Il s'agit tout simplement du fait que des sous-matières données, contribuant toutes à l'atteinte d'un objectif, soient chacune maintenue au programme pendant deux ou trois années consécutives mais avec la recherche de différents niveaux de maîtrise. D'une façon générale, il convient tout à fait de dire qu'il est peu fait mention du rationnel des choses et que la seule indication explicite pertinente relative au souci d'exposer le pourquoi des éléments mentionnés se rapporte au regroupement sous un titre distinct de certains exercices simplement variés dans la même sous-matière.

Dans le programme de 1946, on suggère de partir du connu vers l'inconnu, mais il n'y aucune justification explicite d'une telle prescription.

Dans les programmes de 1947, 1956, 1958, 1960 il n'y a aucune indication concernant le rationnel des différentes prescriptions non plus.

Dans le programme de français pour les classes de huitième et neuvième années (1956), le pourquoi des choses n'est pas vraiment dit. On peut cependant remarquer que l'explication de textes constitue la sous-matière la plus importante, puisque le maître doit prétexter de cet enseignement pour faire apprendre le vocabulaire, faire de l'orthographe d'usage, faire acquérir les notions d'histoire littéraire et faire mémoriser les textes.

Ce qu'il faut retenir des programmes de français au secondaire (1960 à 1963) c'est essentiellement l'utilisation des termes grammaire raisonnée et grammaire normative, le fait qu'on considère l'étude des textes comme la sous-matière fondamentale pour l'étude du français et surtout le fait que les termes (grammaires normative ou raisonnée) utilisés depuis 1961 ont fait l'objet de critiques énoncées par Georges Galichet dans son rapport sur les programmes d'études des écoles secondaires canadiennes de 1961. En effet, Galichet de l'École normale d'instituteurs de Bellevue en France, à qui il a été demandé par Roland Vinette secrétaire du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, de faire des suggestions et des propositions en vue d'améliorer leur projet de programme d'enseignement du français au secondaire, écrit ceci:

> *« Il faudrait dissiper certaines confusions et rectifier les erreurs signalées. Et surtout, il faudrait proposer aux maîtres un programme plus cohérent des notions à enseigner. À cet égard, toute la progression grammaticale est à revoir. Je crois que la distinction entre deux grammaires: la grammaire raisonnée et la grammaire normative, et surtout la façon dont celle-ci est présentée doit rendre plus confus encore l'enseignement grammatical. Je pense qu'au niveau de l'enseignement secondaire, il faudrait préconiser un enseignement systématique et progressif de la grammaire structurale dont on tirerait au fur et à mesure des applications pour la phraséologie, la stylistique et l'orthographe.*

Enfin, il faudrait insister pour que l'enseignement grammatical perde tout caractère didactique, et exiger qu'il soit conçu comme une science naturelle de la langue fondée sur l'observation et la réflexion à partir d'un texte ayant un sens complet, (et non sur des phrases détachées) » (Galichet, 1962, p. 36).

Dans le programme de français au secondaire de 1967, la seule indication renvoie à la mémorisation des textes. Cette pratique est justifiée par le fait qu'elle permet de développer le sens esthétique des élèves, d'exercer leur mémoire et de les cultiver. Dans le programme de 1968, il n'y a aucune indication en rapport avec le rationnel. Dans le programme-cadre de français à l'élémentaire (1969), on peut dire que le principe organisateur des apprentissages consiste à partir du connu vers l'inconnu, puisqu'il s'agit de partir du langage acquis par l'enfant dans son milieu familial pour lui permettre d'élargir le champ de ses possibilités. Pour ce qui est de la nécessité de tenir compte du milieu familial d'origine de l'élève dans la stratégie d'apprentissage du français à l'élémentaire, on voit que ce choix pédagogique repose sur le constat fort simple que l'apprentissage de la langue maternelle débute à la maison et se poursuit à l'école. De plus, il conviendrait de préciser que les milieux scolaire et familial sont en permanente interaction dans le processsus d'apprentissage de la langue maternelle.

En ce qui concerne les nouveaux programmes de français de 1979, les principes directeurs énoncés se fondent sur les analyses critiques faites sur les éléments du programme-cadre. À propos des caractéristiques du nouveau programme, il nous est précisé que celui-ci est continu, progressif puis ouvert. Le caractère continu du programme se voit par le fait que d'une année à l'autre, les mêmes préoccupations se font jour, rien n'étant jamais complètement achevé dans la maîtrise des habiletés langagières. L'école primaire, dit-on, doit tenir compte du fait que l'évolution de l'enfant l'amène à modifier progressivement sa compréhension de la langue. Elle doit présenter un programme qui permet d'affermir et d'élargir les habiletés de l'élève. Quant au caractère ouvert du programme, il se traduit par la souplesse des indications proposées au maître relativement au processus à mettre en oeuvre pour l'atteinte des objectifs. L'ouverture du programme se manifeste également par le souci de ses concepteurs de prendre en considération l'usage que fait la communauté francophone

des divers discours et de rendre ainsi l'écolier capable de les employer. Dans le programme de français langue maternelle 1981, on privilégie la pratique de discours; l'objectivation de cette pratique, de même que l'acquisition de connaissances. On justifie ce choix par le fait que l'enseignement du français a pour objectif le développement d'habiletés langagières qui visent l'acquisition d'attitudes et non celui de l'esprit scientifique. On justifie l'assertion selon laquelle l'enseignement du français contribue à l'atteinte des finalités de l'école par le fait que cet enseignement traite de la langue maternelle et que celle-ci constitue en soi un puissant facteur d'identification personnelle et sociale.

En guise de conclusion, les points suivants méritent d'être retenus: jusqu'en 1923, les suggestions fournies par les concepteurs de programmes sont présentées comme des recettes. En 1923, deux principes voient le jour dont le premier dispose que pour l'organisation des situations d'apprentissage, il faut aller du simple vers le complexe, et le second bien général consiste en la concentration des matières. Avec le programme de 1946, les concepteurs de programmes mettent un accent très prononcé sur le principe déjà connu consistant à partir du connu vers l'inconnu. Dans le programme de français des classes de huitième et neuvième années, réapparaît le principe de la concentration des matières puisqu'il est précisément demandé à l'enseignant de prétexter d'une sous-matière donnée pour faire apprendre d'autres sous-matières. En 1962, les notions de grammaires raisonnée et normative qui ont fait leur apparition dans les programmes de 1961 et 1963 au secondaire, sont l'objet de critiques assez virulentes. On reproche en effet à ces approches leur caractère didactique qui, estime-t-on, doit être remplacé par une démarche fondée sur l'observation et la réflexion. Ce faisant, on donnerait à l'enseignement grammatical, le statut de: «*science naturelle de la langue*» (Ibid., p. 42). Le principe de la centration de l'enseignement sur l'élève qui caractérise les programmes d'après la Réforme et en particulier les programmes-cadres et nouveaux se traduit par cette autre prescription qui consiste à amener l'élève à affermir ses habiletés langagières et non à acquérir des connaissances en tant que telles.

Représentations

D'une manière générale, on peut dire que les représentations de la société, de l'homme éduqué et de l'enfance en rapport avec l'enseignement du français ont fait l'objet de peu de commentaires explicites dans les programmes. Cette situation s'explique à notre avis par le simple fait que le français, à la différence des matières telles que la religion et l'histoire par exemple, a presque de tout temps été conçu soit comme un outil pour acquérir des connaissances soit comme un moyen pour communiquer. Malgré cela, il est possible de dégager par inférences quelques tendances en ce qui concerne l'évolution des représentations dont le français a été le véhicule. Bien évidemment, le passage relatif aux représentations ne comporte pratiquement aucune référence bibliographique tirée à même les programmes. Il s'agit donc essentiellement d'une méta-représentation qui de ce fait sera passée sous silence au moment de la synthèse.

Du point de vue purement idéologique, on voit que les programmes les plus anciens se caractérisent par une absence de formalisation des principes à la base de la conception des programmes scolaires; c'est par les quelques brèves notes pédagogiques que l'on peut inférer les orientations. À partir du programme de 1946 qui brosse le portrait du citoyen-chrétien idéal, on voit assez explicitement les qualités recherchées: la charité, l'honnêteté et le partage. Il semble que l'on veuille façonner le chrétien parfait, idéal. Cette volonté persiste jusqu'au programme de 1956 qui met l'accent sur l'individu doté du sens de la responsabilité envers sa famille, Dieu et la société dans laquelle il vit. La morale chrétienne continue de guider la conception des programmes scolaires. Avec la réforme qui suit, on pense que les discours sur la confessionnalité du «Rapport Parent» vont entraîner une rupture; mais à la vérité, il semble qu'il n'en soit rien fondamentalement car les références religieuses sont comme diluées dans les grandes orientations des programmes. C'est ainsi que l'on retrouve, à l'intérieur des programmes-cadres des années 70, ainsi que dans les nouveaux programmes, des références à l'ouverture et au respect des considérations relatives à la tolérance, à l'esprit d'appartenance etc. Avec le «Livre Orange», on voit aisément

comment les valeurs intellectuelles, éducatives et celles d'ordre moral sont intimement associées.

Sur la conception de la société, c'est avec le programme de 1923 que pour la première fois des idées directrices commencent à être véhiculées. Ces idées renvoient au sens du devoir bien fait, du travail rigoureux selon la moralité chrétienne. Avec la fin des années 30, semblent apparaître à travers les programmes scolaires, des idées et même certaines pratiques à la base du sexisme dans la société. En effet, l'existence même de programmes distincts pour les filles et pour les garçons en 1938 confirme cette assertion. La morale chrétienne persiste assez explicitement jusqu'à l'avènement des programmes développés après la Réforme. Avec les programmes-cadres, on voit poindre à l'horizon une société de tolérance; et renforçant cette tendance, les nouveaux programmes nous plongent littéralement dans une société plurielle, c'est-à-dire démocratique dans tous les sens du terme et à tous les niveaux. Il s'agit en fait de favoriser, de rechercher et surtout de respecter l'expression de tous les points de vue possibles. L'expression "des soi" étant la voie non seulement royale mais indispensable vers le plein épanouissement, on peut dire qu'avec les nouveaux programmes, en dehors du vécu, il n' y a point de salut!

L'évolution des représentations de l'enfant, de l'enseignant et de l'apprentissage que les concepteurs de programmes veulent véhiculer n'étant pas à notre avis étrangère à la façon dont les stratégies d'enseignement du français ont elles-mêmes changé, il apparaît opportun d'en dire quelques mots.

S'agissant des représentations de l'enfance, les tout premiers programmes sont marqués par: «*l'enfant à l'intelligence et au coeur tendre, cire molle qui prend facilement toutes les impressions*» de Langevin (1865, p. 5) et par cet autre enfant, adulte imparfait projeté dans le programme de 1873. De 1923 à 1938, l'enfant devient un être d'observation, de recherche, capable de lier des idées et de les exprimer. Il se transforme donc littéralement en être animé de bons sentiments, capable d'ordre, de régularité et de propreté. Avec le développement de la psychologie, l'enfant a comme acquis le statut d'être à part entière; et ses caractéristiques propres commencent à servir

de repères importants pour les concepteurs de programmes. Ceci est valable pour le français mais également pour les autres matières scolaires en l'occurence les mathématiques. L'approche constructiviste de l'apprentissage sous-tendant toute l'oeuvre du pionnier que fut Piaget, le célèbre psychologue suisse a, à notre avis, influencé la perception de l'enfant, sujet connaissant, et par cela même orienté les stratégies d'enseignement. Ainsi, avec les programmes-cadres et surtout les nouveaux programmes, l'expression personnelle de l'enfant tient une grande place (MEQ, 1974, p. 18). L'enfant devient le principal acteur de ses apprentissages.

Du Maître au simple protagoniste de la situation d'apprentissage en passant par le facilitateur, le rôle de l'enseignant s'est comme successivement fondé sur trois conceptions à travers l'histoire des programmes. Il s'est agi respectivement du maître omniscient dispensateur de savoirs à imprimer sur la «*tabula rasa*» qu'était l'élève; de l'enseignant jouissant d'une grande autorité parce que toujours considéré comme détenteur d'un savoir à communiquer mais contraint de tenir compte de facteurs extérieurs à sa personne tels que le niveau de développement psychologique et la motivation extrinsèque de l'élève, et enfin de l'enseignant, simple protagoniste de la situation d'apprentissage.

La situation d'apprentissage elle-même,du point de vue de l'élève, est passée au fil des programmes, du statut de quelque chose de passif à celui d'activité exigeant la pleine participation de tous les partenaires de la relation éducative. Désormais appelé apprenant, le rôle de l'élève est aujourd'hui considéré comme essentiel et même déterminant dans la maîtrise du moyen de «*communication des soi*» qu'est devenue la langue maternelle française ici au Québec.

RÉSUMÉ-SYNTHÈSE

En termes d'objectifs, l'enseignement du français connaît une véritable rupture lors de la Réforme. Celle-ci est cependant moins importante qu'on peut être porté à le croire si l'on s'en tient seulement aux débats continuels depuis deux décennies sur la question. En effet, malgré la centration de plus en plus forte des objectifs sur l'élève, les programmes issus de la Réforme visent quand même l'acquisition des codes linguistiques minimaux par les élèves. S'agissant de l'évolution du volume horaire accordé à l'enseignement du français à travers les programmes, on fait aisément le constat que pour tous les degrés de l'école primaire et secondaire, le temps d'enseignement du français subit une baisse notable (entre 20% et 45% à peu près) au cours des cinquante dernières années. Lorsqu'on considère non plus le poids absolu du français mais son poids relatif parmi toutes les matières aux programmes, on constate que c'est principalement au primaire que le français a perdu de son importance au plan quantitatif. Le recul du français affecte donc tous les degrés scolaires tout en étant plus marqué au cycle primaire et au début du secondaire. Au fil du temps, on constate pratiquement peu de différence entre les programmes d'enseignement du français en ce qui concerne les activités didactiques en tant que telles.

Relativement à l'évolution des stratégies d'enseignement du français, on retiendra qu'avec le temps, les concepteurs de programmes sont devenus de moins en moins directifs dans leurs prescriptions. Les méthodes non-directives en éducation d'inspiration rogériennes y sont sûrement pour quelque chose.

Centrée de 1873 à 1923 sur la maîtrise des codes linguistiques dont le symbole est la grammaire, la préoccupation des concepteurs de programmes de français (s'agissant de l'évaluation des apprentissages) s'est quelque peu émoussée en termes de prescriptions explicites depuis la fin des années 20 jusqu'à la Réforme. Et le retour de l'évaluation de l'enseignement du français s'est fait de façon plutôt timide avec les programmes-cadres.

S'agissant de l'évolution des programmes en ce qui concerne les objets matériels requis pour l'enseignement du français, il y a quatre périodes correspondant chacune à un règne. Il s'agit du règne du tableau noir et de l'ardoise en 1927; de la période allant de 1929 à 1947 marquée par le silence des concepteurs en ce qui concerne la prescription des objets matériels; de celle allant de 1956 à 1967 caractérisée par le foisonnement des livres puis enfin, celle correspondant aux programmes-cadres et nouveaux. Cette période correspond en quelque sorte au règne du laisser-faire de la part des concepteurs de programmes dans le sens où parmi la panoplie des ouvrages disponibles toute latitude est laissée à l'enseignant d'opérer en quelque sorte ses propres choix.

En ce qui concerne le rationnel sous-tendant les différentes prescriptions consignées dans les programmes de français, un seul point mérite d'être retenu. Il s'agit du principe de la centration de l'enseignement sur l'élève caractérisant les programmes d'après la Réforme et justifié par la nécessité d'amener l'élève à affermir ses habiletés langagières et non à acquérir des connaissances en tant que telles. La suggestion en vue de l'abandon des approches mises en oeuvre dans les programmes de 1961 et 1963 en faveur d'une démarche fondée sur l'observation et la réflexion à partir de la nécessité de donner à l'enseignement de la grammaire le statut de «*science naturelle de la langue*» constitue la seconde justification explicite des prescriptions pédagogiques. Son influence sur les concepteurs des programmes cadres et nouveaux ne peut être facilement établie. On note cependant une abondante référence à l'observation dans les derniers programmes de français.

Au total, l'évolution des programmes de français, envisagée en fonction des paramètres que nous avons retenus, est relativement stable du XXe siècle jusqu'aux années 1950; la Réforme scolaire introduit, quant à elle, une série de changements et même de ruptures importantes avec le passé. Ces phénomènes se manifestent d'abord par la baisse de l'importance quantitative du français à la fois en nombre absolu d'heures consacrées à cette matière et selon son poids relatifs au sein des programmes. Ils se manifestent ensuite dans l'idéologie et les objectifs poursuivis par l'enseignement du français: avec la Réforme, la langue maternelle perd quelque peu son statut de norme

et de code à respecter; elle se mue en instrument offert essentiellement à l'action des élèves qui occupent désormais le centre de la pratique pédagogique pendant que la matière en termes de contenus devient secondaire.

Le présent rapport n'a pas la prétention de donner la réplique à ceux qui véhiculent les idées selon lesquelles le niveau catastrophique en français des élèves du niveau secondaire serait dû à la baisse de la qualité de l'enseignement dans les écoles. Les études permettant de clarifier cette situation relèvent du domaine de l'évaluation de programmes selon le paradigme formaliste. Les résultats du présent travail permettent néanmoins de formuler deux questions de recherche évaluative à savoir: la baisse notable du temps d'enseignement du français au primaire et au début du secondaire est-elle en relation significative avec le niveau des élèves qui sortent fraîchement du secondaire? La centration du français (en termes d'objectifs) sur la maîtrise des outils de la communication et (en termes de stratégies d'enseignement) sur l'élève peut-elle être significativement mise en relation avec la baisse du niveau actuel des élèves en français?

Il est grandement à espérer que des recherches en vue de trouver des réponses à ces questions fondamentales s'engagent dans un bref délai, dans le but d'assurer un avenir plus radieux à l'enseignement du français au Québec.

BIBLIOGRAPHIE

Liste chronologique des programmes de français

1861: Anonyme. Programme d'examen en vue de l'obtention du brevet d'école élémentaire. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 18 novembre 1861.

1873: Anonyme. Programme de 1873, classification des écoles et programme sommaire. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 16 octobre 1873.

1888: Code de l'Instruction publique de la province de Québec. Conseil de l'Instruction publique. 1888.

1898: Code scolaire de la province de Québec. Département de l'Instruction publique, Gouvernement du Québec. Dussault et Proulx imprimeurs. 1899.

1904: Programme d'études pour les écoles primaires catholiques de la province de Québec. Conseil de l'Instruction publique, Gouvernement du Québec. 1904.

1905: Programme d'études des écoles primaires catholiques de la province de Québec. Conseil de l'Instruction publique. 1905.

1929: Programme d'études des classes primaires supérieures (9e, 10e et 11e années). Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1929.

1938: Programmes d'études des écoles primaires élémentaires et primaires complémentaires. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Québec. 15 juin 1937.

1938: Programme d'études des écoles primaires élémentaires et complémentaires modifiés (degré complémentaire). Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Québec 14 décembre 1938.

1939: Programme d'études, primaires, supérieures pour les filles. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1938.

1946: Programme élémentaire, première, deuxième et troisième années. Département de l'Instruction publique. Québec. Juin 1946.

1956: Programme d'études des écoles secondaires (classes de 8e et 9e années). Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Québec. 16 Mai 1956.

1957: Programmes d'études des écoles secondaires, 1957. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1957.

1958: Programmes d'études des écoles secondaires, 1958, classes de 8e, 9e, 10e et 11e années. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Québec. 26 février 1958.

1960: Programme d'études des écoles secondaires, 1960. Comité catholique du Conseil d'Instruction publique.Québec. 18 Mai 1960.

1963: Programmes d'études des écoles secondaires, 1963. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1963.

1967: Programme d'études des écoles secondaires. Français 12, 22, 31, 32, 41, 42, 51, 52. Ministère de l'Education, Gouvernement du Québec, Direction générale de l'élémentaire et du secondaire. Québec. 1967.

1968: Programme d'études des écoles secondaires. Langues et littératures, français 50 pour les élèves de l'enseignement professionnel. Service d'information du ministère de l'Éducation. Québec. Septembre 1968.

1969: Programmes d'études des écoles élémentaires, langues et littératures, programme-cadre de français E. Service général des communications du ministère de l'Éducation. Québec. Mai 1969.

1979: Programme d'étude primaire, français. Direction des programmes, service du primaire. Québec. Mai 1979.

1981: Programme d'études; primaire; français. Québec, direction générale des programmes, direction de la formation générale; révision du premier tirage de mai 1979. Québec. Février 1981.

1981: Programme d'études; français langue maternelle, 1re année secondaire. Formation générale, direction des programmes, service du secondaire. Québec. Février 1981.

1981: Programme d'études; français langue maternelle, 2e année secondaire. Formation générale, direction des programmes, service du secondaire. Québec. Février 1981.

1981: Programme d'études; français langue maternelle, 4e année secondaire. Formation générale, direction des programmes, service du secondaire. Québec. Février 1981.

1981: Programme d'études; français langue maternelle, 5e année secondaire. Formation générale, direction des programmes, service du secondaire. Québec. Février 1981.

1982: Programme d'études; français langue maternelle, 3e année secondaire. Formation générale, direction des programmes, service du secondaire. Québec. Février 1981.

Documents, guides relatifs aux programmes; journaux et ouvrages consultés

Boisvert, S. et Lemaire-Caya, A. (1985). D'images en mots; guide de l'enseignante. Modulo-éditeur, Mont-Royal, Québec.

Boisvert, S. et Lemaire-Caya, A. (1985). D'images en mots; français, 5e année; guide de l'enseignante. Modulo-éditeur, Mont-Royal, Québec.

Boisvert, S. et De Oliveira, D. (1987). D'images en mots; français 4e année, guide d'exploitation et outils d'évaluation. Modulo-éditeur, Mont-Royal, Québec.

Brassard, J. (1977). *«La théorie de l'action de Parsons: quelques implications pour le curriculum.»* Revue des Sciences de l'éducation, vol. 3, no. 1.

Cardin, D. (1986). *«L'ombre de la faute de français.»* Québec français, no. 61, p. 22.

Campagna, R. (1986). *«Les enseignants de français: locomotives ou wagons de queue.»* Québec français, no. 61, p. 7.

Champagne-Gilbert, M. (1972). La place occupée par l'enseignement du français dans le curriculum scolaire des francophones. Québec: Commission Gendron.

Champagne-Gilbert, M. (1972). Langue maternelle vs langue d'enseignement, 1969 et 1970. Québec: Commission Gendron.

Chervel, A. (1977). Et il a fallu apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire. Paris, Payot.

Chervel, A. (1988). *«L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche.»* Histoire de l'éducation, no. 38, p. 59-119.

Chevalard, Y. (1985). La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La pensée sauvage.

Clair-Michaud, J. et Sarazin-Boisvert, P. (1986). D'images en mots: français 2e année, guide de l'enseignante. Modulo-éditeur, Mont-Royal, Québec.

Comité Catholique du Conseil de l'Instruction Publique. (1955). Procès-verbal du 16 février 1955. Québec.

De Cazès, Paul. (1888). Code de l'Instruction Publique de la Province de Québec comprenant les lois scolaires et un grand nombre de décisions judiciaires s'y rapportant et les règlements des comités catholique et protestant du conseil de l'Instruction Publique. Québec: Filteau et frère.

De Cazès, Paul. (1899). Code scolaire de la Province de Québec. Québec: Lafrance, édition spéciale.

De Cazes, Paul. (1906). Règlements du comité catholique du Conseil de l'Instruction Publique de la Province de Québec. Programme d'études avec divisions annuelles. Québec.

De Lorimier, J. (1988). Propositions et politiques sur l'école: principales interventions des dix dernières années. Conseil Supérieur de l'Éducation: études et documents 6.

Département de l'Instruction publique (1947). *«Programme d'enseignement de la lecture par la méthode globale en 1re, 2e et 3e années.»* Septembre. Québec. Revue pédagogique du D.I.P., vol. 2, no. 1.

Département de l'Instruction Publique. (1878). *«Compte-rendu des délibérations du Comité Catholique du Conseil de l'Instruction Publique.»* Journal de l'Instruction Publique, XXII (10), 145-149.

Département de l'Instruction Publique. (1879). *«Compte-rendu des délibérations du Comité Catholique du Conseil de l'Instruction Publique.»* Journal de l'Instruction Publique, séances des 14, 15 et 16 mai, p. 35-47.

Département de l'Instruction Publique. (1923). *«Répartition mensuelle des notions au programme - oct.-nov. 1923.»* Revue de l'Enseignement Primaire, p. 118-180.

Direction générale des programmes, direction de la formation générale.(1986). Guide pédagogique, secondaire, français; les valeurs socioculturelles dans la compréhension et la production de discours; fascicule 2: banque d'activités . Québec.

Dubé, S. (1991). Le rôle de l'enseignant de français au secondaire V: éducateur ou technicien. Université Laval, non édité.

Forquin, J.-C. (1983). *«La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980).»* Revue française de pédagogie, no. 63, avril-mai-juin, p. 61-79.

Forquin, J.-C. (1989). École et culture. Bruxelles, De Boeck.

Galichet, G. (1962). Rapport sur les programmes d'études des écoles secondaires canadiennes de 1961. Document d'archives du Ministère de l'Éducation, Québec.

Gagnon, L. (1983). Le drame de l'enseignement du français. Montréal: La Presse, 1975.

Grégoire, R. (1987). L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec. Québec: Centre d'études politiques et administration du Québec (Cepaq-Enap), Collection Bilans et Perspectives, no. 12.

Hensler, Méhu, H., Raymond, D. et Elbaz, F. (1986). Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire. Bibliothèque nationale du Québec. Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté des sciences de l'éducation.

Langevin. J. (1864). Réponses aux programmes de pédagogie et d'agriculture pour les diplômes d'école élémentaire, d'école modèle et d'académie. Québec: typographie de C. Darveau.

Langevin. J. (1865). Cours de pédagogie ou principes d'éducation. Québec: typographie de C. Darveau.

La Presse (1991). Le français à la dérive et le programme du ministère, c'est de la pensée magique. Montréal, le 14 décembre, 1991.

La Presse (1991). Les élèves connaissent leurs déficiences et redoutent leur passage au Cégep. Montréal, le 15 décembre 1991.

Lemaire-Raîche, M. et Therrien-Janelle, P. (1988). D'images en mots: français 6e année; guide d'exploitation et outils d'évaluation. Modulo-éditeur, Mont-Royal, Québec.

MEQ. (1981). Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire. Québec: Bibliothèque nationale du Québec, Éditeur officiel du Québec.

MEQ. (1979). L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. Québec: Bibliothèque nationale du Québec, Éditeur officiel du Québec.

MEQ. (1966). L'école coopérative: polyvalence et progrès continu. Québec.

MEQ. (1966). L'école coopérative: polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le règlement numéro 1 du ministère de l'Éducation. Québec.

Mindjimba, A. (1972). L'enseignement du français, langue maternelle au Québec: organisation pédagogique. Québec: Commission Gendron.

Picard, C. et Sarrazin, M.C. (1988). D'images en mots: français 5e année, guide d'exploitation et d'évaluation. Modulo-éditeur, Mont-Royal, Québec.

Québec français (1979). Le nouveau programme de français au primaire, entrevue avec les concepteurs, no. 33, p. 31-34.

Saint-Germain, C. (1979). La situation linguistique dans les écoles primaires et secondaires du Québec de 1971-72 à 1978-79. Québec: Conseil de la langue française, Direction des études et recherches.

Valin, R. (1970). Quel français devons-nous enseigner? Québec: Ministère des affaires culturelles, (Cahiers de l'Office de la langue française: no. 7).

Young, F. D. M. (1971). Knowledge and control. Londres, Collier Macmillan.

Zais, R. S. (1976). Curriculum: principles and foundations. New-York, Thomas, Y. Crowell.

DEUXIÈME PARTIE

Grilles d'analyse spécifique des programmes de français

INTRODUCTION À LA DEUXIÈME PARTIE

La deuxième partie de ce rapport aurait pu en constituer l'annexe. Mais nous avons tenu à en faire une partie intégrante du texte pour la simple raison que les grilles remplies qui en représentent le contenu sont le résultat d'un travail d'analyse, à nos yeux, fondamentalement différent de l'enquête qui permet généralement au chercheur de collecter des données brutes concernant un objet de recherche tel que les programmes d'enseignement du français au Québec. En procédant ainsi, nous espérons aussi arriver à inciter, tous ceux que l'enseignement en général préoccupe, à s'intéresser dans l'avenir aux programmes d'enseignement que nous considérons comme une source privilégiée d'information malheureusement trop souvent encore négligée par les chercheurs. Nous pensons en effet que tout comme le moindre vestige vaut plus que dix témoignages oraux aux yeux de l'historien, les témoins «*matériels*» de l'évolution de l'enseignement que constituent les programmes permettent d'aller au-delà des discours et méta-discours de prétendus interlocuteurs privilégiés (enseignants chevronnés, administrateurs scolaires, autorités ministérielles etc.) à qui s'adressent généralement les chercheurs.

En partant de ce que Grégoire (1987) a appelé les programmes d'examens (1861) jusqu'aux nouveaux programmes (1982), ce sont près de cent vingt années d'histoire d'enseignement du français au Québec qui seront ainsi couvertes. Pour remplir chacune des vingt-cinq grilles correspondant respectivement à une et une seule version de programme, nous avons considéré chaque programme tel que paru. Les références de chaque programme ou version de programme sont immédiatement indiquées à la suite de la grille lui correspondant.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS
Programme examen pour l'obtention
du brevet d'école élémentaire, modèle et académique
(1861)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Il n'y a pas d'objectif au sens où on l'entend aujourd'hui. Dans ce programme, il n'y a que des questions d'examen relatives à la qualification des maîtres.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Cela n'est pas indiqué.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Il y a des questions du genre: Qu'est-ce que ? Combien ?, etc.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Le domaine cognitif est le seul touché.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les objectifs sont centrés sur l'école.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Ils sont tous obligatoires.

Contenu

Structure des contenus

Concernant la structure des contenus, on peut noter qu'à l'élémentaire, il y a des questions de grammaire uniquement et que celles-ci sont organisées en dix-huit groupes correspondant à des thèmes différents. Au cours modèle, il y a la grammaire française et la littérature. La grammaire française est organisée en dix groupes de questions de même que la littérature. Ces groupes de questions correspondent à des thèmes différents. À l'académique, il n'y a pas de français. Il est important de noter que la philosophie qui était absente des programmes des degrés précédents a fait son apparition avec force (Conseil de l'Instruction publique, 1861, p. 37-39).

À l'élémentaire par exemple, les dix-huit groupes de questions se rapportent chacun à un thème particulier. C'est ainsi qu'on part des lettres aux signes orthographiques en passant par le pluriel, le pronom. Au cours modèle, la grammaire, à travers les thèmes, se structure essentiellement autour d'objectifs de connaissance, de compréhension et d'application. Les questions qui rendent compte de cette réalité se rapportent à des définitions et sont du genre: que signifie le mot syntaxe? Elles se rapportent également à des énoncés de règles et sont du genre: quand doit-on se servir des mots avant, autour, plus, au lieu de, auparavant, alentour, davantage ou quand le premier verbe est au présent ou au futur, à quel temps du subjonctif mettra-t-on le second verbe ? La littérature se structure à travers ces dix thèmes autour de questions de définition du genre: qu'est-ce que le genre épistolaire ? Elle renvoie également à des questions de compréhension telle que: en quoi consiste la narration ? (Conseil de l'Instruction publique, 1861, p. 16). À l'académique, il n'y a pas de français.

À l'élémentaire avec la grammaire, chaque thème est presque toujours présenté de la façon suivante: connaissance, compréhension et application. Et les questions-types qui traduisent cette façon de faire sont les suivantes: Qu'est-ce que? Comment? et Combien y a-t-il? À titre d'exemple, voici l'ensemble des questions qui se rapportent au thème relatif à l'adjectif: 1. Qu'est-ce que l'adjectif? 2. Comment appelle-t-on un adjectif qui détermine les noms? Qu'appelle-t-on adjectif démonstratif? Adjectif

possessif? Adjectif numéral? Adjectif indéfini? Comment appelle-t-on l'adjectif qui marque la qualité du substantif? Combien les adjectifs ont-ils de nombres? (Conseil de l'Instruction publique, 1861, p. 6). Au cours modèle, la grammaire, à travers les thèmes, se structure essentiellement autour d'objectifs de connaissance, de compréhension et d'application. La littérature se structure à travers ces dix thèmes autour de questions de définition du genre: qu'est-ce que le genre épistolaire? Autour de question de compréhension telle que: en quoi consiste la narration ? (Conseil de l'Instruction publique, 1861, p. 16). À l'académique, il n'y a pas de français.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Les matières au programme pour un degré donné y sont automatiquement obligatoires. La notion de matière facultative ne signifie donc pas grand chose.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Il n'y a aucune indication dans ce sens.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Tout est obligatoire.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Il n'y a aucune indication dans ce sens.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Il n'y a aucune indication se rapportant spécifiquement à l'évaluation du français.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audiovisuel)

Non indiqué.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Il n'y a rien de facultatif.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel
Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Non indiqué.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non spécifiée.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière
Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Non spécifiée.

Représentation de la société proposée

Non indiquée.

Représentation de l'homme éduqué

Non indiquée.

Représentation de l'enfance

Non indiquée.

Représentation du rôle du professeur

Non indiquée.

Représentation de l'apprentissage

Non indiquée.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Ce programme est en fait un programme d'examen pour les enseignants, il ne s'adressait donc pas directement aux élèves, quoi qu'il ait servi de document de base pour la formation des élèves.

4- BIBLIOGRAPHIE

Anonyme (1861). Programme d'examen en vue de l'obtention du brevet d'école élémentaire. Conseil de l'Instruction publique.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS
(1873)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts, et objectifs visés par cette matière

Non spécifiés.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

On ne saurait le dire même en prenant les intentions de formation pour des objectifs; car l'origine de celles-là n'est pas non plus indiquée.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Non spécifiée.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Le domaine cognitif est concerné en priorité. Il est suivi du domaine psychomoteur. Les objectifs de ce domaine concernent la façon de se tenir pour apprendre à bien écrire. Ces «objectifs» se rapportent aux tout jeunes élèves qui apprennent à lire à l'élémentaire.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les objectifs sont centrés sur l'école.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Rien n'est facultatif.

Contenu

Structure des contenus

Le français comprend des sous-matières qui sont la lecture, l'écriture, la grammaire et la composition. Les trois premières sous-matières sont obligatoires dans tous les degrés du primaire tandis que la composition n'apparaît qu'en première année des cours académiques. Elle se maintient évidemment en seconde année.

Il n'est pas possible de classer ces informations par catégories opérationnelles. On peut tout simplement dire que les sous-matières se structurent selon une logique d'apprentissage à savoir: d'abord la maîtrise des outils de la communication écrite que sont l'écriture et la lecture, puis la grammaire (règles pour une question de correction) et enfin la composition française qui correspond en fait au moment où l'élève manifeste sa relative maîtrise des outils de communication en langue française.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Dans ce programme, il n'y a pas d'activité facultative. Toutes les activités au programme sont obligatoires pour tous selon le niveau.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

En lecture, il y a l'apprentissage de l'alphabet; l'épellation; la lecture courante et la lecture expressive et raisonnée. En grammaire, il y a la récitation de la leçon précédente. En composition, il y a les lettres sur des sujets simples et pratiques, les petites narrations, les descriptions. Voir également les activités spécifiques à l'enseignement des sous-matières du français.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Tout est obligatoire.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

En lecture, il y a des indications relatives à l'apprentissage de l'alphabet. Le maître, dans le cadre de cette activité ne doit enseigner qu'un petit nombre de lettres à la fois. Il lui est suggéré de se servir d'un tableau. Pour l'épellation, il est suggéré au maître de faire épeler tantôt dans le livre, tantôt par coeur. Pour la lecture courante, le maître doit veiller à ce que les élèves fassent les liaisons convenables, observent les poses indiquées par les signes de ponctuation, lisent ni trop vite, ni trop lentement, prennent un ton de voix modéré, répètent souvent les mêmes phrases ou les mêmes pages jusqu'à une lecture parfaite. Le maître ne doit pas exiger une prononciation particulière, mais il ne doit pas hésiter à corriger celle de l'élève quand elle est défectueuse. Pour la lecture expressive et raisonnée, le maître doit veiller à ce que les élèves lisent avec intelligence, il doit leur faire faire un résumé de tout un paragraphe ou de tout un chapitre pour s'assurer qu'ils ont compris ce qu'ils ont lu (Conseil de l'Instruction publique, 1873, p. 65).

En écriture, pour les plus jeunes enfants, l'apprentissage de «*l'écriture qui est un art*» (Ibid, p. 65), doit commencer sur une ardoise et se poursuivre avec une feuille de papier réglé. Le maître doit: «*donner sur le tableau noir des exemples de la formation des lettres et de la liaison des mots. Durant le temps consacré à cet exercice, il doit surveiller les élèves pour la position du corps, des bras, des doigts, de la plume et du papier. Il faut mettre les exemples sur des bandes de papier détachées* (...). *Il serait utile de marquer au bout de chaque ligne le nombre de fautes commises en écrivant*» (Ibid., p. 66). En grammaire, le temps d'enseignement doit se partager entre la récitation de la leçon précédente et l'explication de la leçon suivante.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Pour ce qui est de l'évaluation formative de l'apprentissage de la grammaire, il est suggéré au maître de faire faire des exercices aux élèves. Ceux-ci doivent se

rapporter à la partie de la grammaire entrain d'être apprise et à ce qui a été déjà vu; et ce travail doit être fait à la maison dans des cahiers prévus à cet effet. Les corrections se font en classe de la façon suivante: échange des cahiers entre les élèves, correction des fautes relevées, puis retour des cahiers à leur propriétaire pour prise de conscience de la nature des fautes commises. Si le devoir est de façon générale mal réalisé par les élèves, le maître doit le faire refaire jusqu'à ce que les résultats soient impeccables.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audiovisuel)

Pour l'apprentissage des lettres de l'alphabet, le maître doit se servir d'un tableau. Les élèves quant à eux, doivent disposer d'une ardoise. Pour l'évaluation formative des leçons de grammaire, les élèves disposent d'un cahier spécial pour effectuer les exercices à la maison.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Tout est obligatoire.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel
Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

On remarque que les sous-matières qui composent la matière française sont distribuées tout au long des années dans le cycle primaire, en partant d'une logique d'acquisition des outils de communication écrite et orale; lecture, écriture, grammaire, composition. Les sous-matières sont elles-mêmes organisées pour l'apprentissage en tenant compte de la même logique. C''est le cas notamment de la lecture qui commence par l'apprentissage de l'alphabet, l'épellation des mots, la lecture courante et la lecture expressive.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non spécifiée.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Non spécifiée.

Représentation de la société proposée

Non spécifiée.

Représentation de l'homme éduqué

Non spécifiée.

Représentation de l'enfance

Non spécifiée.

Représentation du professeur

Le maître doit être un modèle et une personne-ressource pour ses élèves. Les sous-sections relatives aux stratégies d'enseignement et aux activités d'apprentissage le mettent assez nettement en évidence.

Représentation de l'apprentissage

L'apprentissage même s'il n'a pas fait l'objet d'une représentation explicitement exposée peut être perçu, à travers les stratégies d'enseignement et d'apprentissage privilégiées par les maîtres comme quelque chose de finalement peu actif du point de vue de l'élève.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Rien de spécial à signaler.

4- BIBLIOGRAPHIE

Anonyme. Programme de 1873, classification des écoles et programme sommaire. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 16 octobre 1873.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS
Code scolaire (1888)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Il n'y a rien d'indiqué à propos des finalités et des buts. Quant aux objectifs visés, ils sont plutôt des descriptions d'activités d'apprentissage (épellation, écriture sur le papier, etc.).

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Cela n'est pas indiqué.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Ils ne sont pas formulés au sens actuel du terme objectif. En effet, il n'y a ni verbe d'action, ni condition de réalisation, ni critère de performance.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Le domaine cognitif est le seul touché.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les apprentissages sont étroitement liés aux objectifs de l'institution scolaire. On peut dire qu'ils sont centrés sur l'école.

Contenu

Structure des contenus

Les sous-matières dans l'enseignement du français sont la langue française, l'écriture, la lecture courante avec l'intonation convenable, l'explication des mots et des phrases, le compte rendu oral de la leçon, la grammaire, la dictée, la lecture expressive, le compte rendu de lecture, la récitation de morceaux choisis et l'art épistolaire. Les sous-matières sont dans un ordre logique par rapport à l'acquisition des outils de communication en français (Ibid., p. 73, 74 et 75). On ne peut classer ces informations en catégories opérationnelles.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Il n'y a rien de facultatif.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Pour l'apprentissage de la lecture, il s'agit de faire lire les élèves le plus souvent possible surtout lorsque ceux-ci sont commençants, de leur faire faire des comptes rendus de lecture à partir du moment où ils: «*savent lire couramment*» (Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1988, p. 75). Pour l'apprentissage de la lecture à voix haute, le maître doit: «*lire lui-même quelques phrases au commencement de chaque leçon*» (Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1988, p. 75). En grammaire, le maître doit faire faire des exercices grammaticaux et des exercices préparatoires de style dans le but de: «*compléter les connaissances grammaticales des élèves, d'enrichir leur vocabulaire, d'étendre le cercle de leurs idées, de les habituer à s'exprimer correctement*» (Ibid., p. 75).

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Il n'y a rien de facultatif.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

En lecture, il est recommandé (en ce qui concerne l'étude des mots) de faire apprendre les mots au fur et à mesure que se fait l'apprentissage des lettres qui permettent de les former. Pour les premières leçons, il est demandé au maître de les donner sur le tableau noir et sur des cartes. Le livre dit-on ne doit venir qu'à la suite; ne devant servir qu'avec l'avancement des élèves. Quant au système combiné de lecture et d'écriture, il doit être avantageusement utilisé, et il est bon de profiter des leçons de lecture pour faire faire différents exercices de copie, de dictée et de grammaire. En grammaire, il est recommandé de commencer par des exemples, de multiplier ces exemples pour mettre les élèves sur la voie. Ensuite seulement, on pourra énoncer les règles et faire des exercices d'application et d'invention. Il est recommandé de faire toujours accompagner l'enseignement de la grammaire par l'analyse grammaticale et de faire celle-ci oralement. Pour l'écriture, le maître doit: «*tracer sous les yeux des commençants, les éléments des lettres, puis les lettres faciles comme i, u, m, n, etc., et enfin les autres lettres; accompagner chaque leçon d'écriture d'explications sur le tableau noir et bien surveiller la tenue de la plume, la position du cahier et celle du corps*» (Ibid., p. 76).

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées, spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

En écriture, il y a un examen public. Ce jour là, le maître doit: «*produire les cahiers des élèves et non pas des échantillons préparés quelques jours avant l'examen*» (Ibid., p. 76). En grammaire, on sait qu'il y a des exercices, mais on ne sait pas exactement comment ceux-ci sont pris en ligne de compte dans l'évaluation sommative des élèves. On peut tout simplement affirmer que ces devoirs permettent un feed-back qui participe de l'évaluation formative.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audiovisuel)

Le tableau noir est d'une grande importance pour le maître, principalement dans les leçons de lecture. Pour les leçons d'écriture, les élèves doivent avoir des cahiers avec modèles.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Il n'y a rien de facultatif.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Même si cela n'est pas explicite, on sait cependant que les sous-matières sont structurées selon une logique des apprentissages.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière
Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Cela n'est pas indiqué.

Représentation de la société proposée

Il n'y a aucune représentation de société proposée.

Représentation de l'homme éduqué

Aucune indication ne concerne ce point.

Représentation de l'enfance

Aucune indication ne concerne ce point.

Représentation du rôle du professeur

Il n'y a rien d'explicite là-dessus.

Représentation de l'apprentissage

Aucune indication ne se rapporte à ce point.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Rien à signaler.

4- BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique. (1988). Code de l'Instruction publique de la province de Québec. Conseil de l'Instruction publique.Québec.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS
Conseil de l'Instruction publique (1904)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts, objectifs visés par cette matière

Il n'y a rien d'indiqué par rapport à ces différents points en ce qui concerne le français en tant que matière considérée dans son ensemble. Par rapport à la leçon de grammaire, le but clairement exprimé est celui-ci: «*à tous les degrés, l'enseignement de la grammaire doit tendre non seulement à former les écoliers à l'art d'écrire, mais aussi et peut-être plus encore, à l'art de parler*» (Conseil de l'Instruction publique, 1904, p. 135). L'enseignement de la littérature doit rester dans les limites fixées par le but à atteindre suivant: faire distinguer la prose et les vers, le langage simple et la poésie, le style courant, simple, précis, naturel, correct, élégant et le haut style; faire distinguer les différents genres littéraires; donner des notions exactes sur la structure de certains genres principaux ou d'un caractère usuel; développer suffisamment les préceptes littéraires relatifs à l'invention des idées, à la disposition et à l'élocution; s'appuyer sur les préceptes relatifs au genre épistolaire, aux genres narratif et descriptif.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Non spécifiée.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Ce ne sont que des énoncés d'intention pédagogique.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Il s'agit essentiellement du domaine cognitif même si certains objectifs concernent à la fois les domaines cognitif et psychomoteur comme l'apprentissage relatif à la combinaison d'articulations et de sons en première année du cours élémentaire (Conseil de l'Instruction publique, 1904, p. 123).

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les énoncés d'intention qui tiennent lieu d'objectifs sont centrés sur les apprentissages.

Contenu

Structure des contenus

La langue française se compose des sous-matières suivantes: lecture, diction, récitation de mémoire, écriture, grammaire, analyse grammaticale et logique, dictée-orthographe d'usage et de règles, langage et rédaction, littérature. Le contenu des sous-matières est structuré en partant du simple au complexe.

Pour la sous-matière (lecture-diction-récitation de mémoire) au cours élémentaire, il y a la structuration suivante: lecture élémentaire en 1re année du cours élémentaire; lecture courante en 2e, 3e et 4e années du cours élémentaire, puis lecture expressive en 5e, 6e années du cours intermédiaire et enfin 7e et 8e années du cours académique (Conseil de l'Instruction publique, 1904).

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Toutes les sous-matières au programme sont obligatoires.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Les activités d'apprentissage sont en rapport étroit avec les sous-matières et non avec le français en tant que matière. Pour répondre à cette question, il nous semble

opportun d'analyser chaque sous-matière, étant donné ce que nous savons sur la structuration du programme de français. Concernant l'écriture, il y a en quatrième année du cours élémentaire second degré, des exercices particuliers pour le développement du mouvement de la main, et la formation d'une écriture courante et rapide (Ibid., p. 129).

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Il n'y a rien de facultatif.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Si en ce qui concerne les méthodes, une certaine latitude semble être laissée aux enseignants, il en va autrement pour ce qui est des stratégies d'enseignement. Relativement à la lecture par exemple, on indique que quelle que soit la méthode employée, la leçon de lecture doit toujours comprendre pour les commençants: une révision de la leçon précédente; quelques explications sur les nouveaux éléments à étudier; la lecture de ces éléments par le maître; la lecture collective et la lecture individuelle.

On estime par ailleurs que l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture est une excellente chose mais qu'il n'est pas opportun d'enseigner toutes les lettres de l'alphabet avant de commencer la lecture des mots. Il vaut mieux, affirme-t-on, enseigner deux ou trois lettres pour commencer et étudier tout de suite de petits mots qu'on peut former avec ces lettres. Une fois les éléments de la lecture connus et possédés, il faut amener les élèves à lire couramment en appliquant les étapes suivantes: faire lire lentement le texte par tous les élèves à la fois, cela très lentement, de façon à détacher, à scander chaque syllabe, mais sans aucune intonation particulière; expliquer le sens général du morceau, celui de chaque phrase et de tous les mots un peu difficiles, faire suivre cette explication d'une interrogation de contrôle; lire le morceau avec l'intonation convenable; faire faire la lecture collective avec l'intonation; faire faire la lecture collective; faire faire des exercices combinés d'orthographe et de rédaction orale ou même écrite.

Quand les élèves sont plus avancés, on peut modifier la nature et l'ordre des exercices. Pour terminer avec ces suggestions, il est indiqué que la leçon de lecture proprement dite doit toujours rester l'affaire principale. On doit donc lui consacrer le maximum de temps même si avec les élèves plus avancés, on se doit d'accorder du temps pour des activités connexes (Conseil de l'Instruction publique, 1904, p. 128).

Concernant la leçon d'écriture, on sait qu'elle doit comprendre un certain nombre d'exercices que sont la lecture par les élèves des lettres ou des mots qu'ils vont avoir à copier; explication orale, raisonnée et graduée des éléments graphiques, avec tracé au tableau noir; exposition méthodique des principes ou conseils relatifs à la tenue du corps, du bras, du cahier, du crayon ou de la plume; devoir d'application, avec surveillance et correction individuelle par le maître; correction collective au tableau noir. On sait aussi que pour les formes grammaticales et leurs dérivés considérés comme les premiers éléments, ils peuvent être exposés dans l'ordre suivant: les lettres formées de lignes droites et de courbes simples; les lettres formées de courbes combinées; les liaisons des lettres les unes avec les autres. On sait aussi que l'usage de l'ardoise n'est pas autorisé pour la leçon d'écriture et que les enseignants doivent faire écrire les élèves d'abord sur le papier avec un crayon tendre et le plus tôt possible avec une plume. On sait également que l'emploi de modèles mobiles lithographiés est recommandé pour donner des exemples devant servir pour la leçon d'écriture.

Avec les commençants, il est recommandé d'aller lentement; ce serait une condition de réussite (Conseil de l'Instruction publique, 1904, p. 130).

Pour améliorer les mauvaises écritures, il est recommandé de n'exiger que la correction d'un seul défaut à la fois. Il s'agit de diviser la difficulté pour la résoudre plus facilement.

Concernant la grammaire, les stratégies varient selon le niveau des élèves: *«au début, il faut rattacher l'enseignement de la grammaire à celui de la lecture. Il s'agit en fait de permettre à l'enfant d'enrichir son vocabulaire et pour cela on le fait parler,*

observer et rendre compte de ses observations. On demande aux enfants de reconnaître les noms contenus dans la leçon de lecture. Ensuite, on demande aux enfants de distinguer des qualificatifs et des verbes, le genre et le nombre de qualificatifs. En guise d'application, les mots qui ont fait l'objet de la leçon de grammaire et qui ont été écrits au tableau par le maître, sont copiés par les enfants» (Conseil de l'Instruction publique, 1904, p. 134). En seconde année, sous forme de causerie, le maître doit amener les élèves à découvrir les règles de grammaire à partir d'exemples qu'il aura préalablement bien choisis. Le maître formule ensuite les règles avec précision et fait rechercher de petites phrases d'application par les élèves. Ensuite, il fait réciter la règle par tous les élèves en même temps.

Avec des élèves plus avancés et ayant un manuel, les leçons doivent d'abord comprendre des interrogations individuelles sur la leçon précédente, l'explication de la nouvelle leçon en appliquant la même démarche de la découverte. Dans les cours supérieurs, la démarche de la découverte pourra être modifiée et abrégée. C'est cependant uniquement dans les dernières années que la méthode dogmatique ou déductive devient acceptable.

Concernant l'analyse grammaticale et l'analyse logique, il est recommandé (en ce qui concerne la première année) de les mener de front. Aux autres degrés, les exercices doivent être conduits parallèlement. C'est ainsi qu'en première année: «*on fait chercher, dans les textes lus, ou dans des dictées, des noms, des qualificatifs, des verbes ; ensuite des noms singuliers et pluriels, des noms masculins et féminins, des qualificatifs singuliers et pluriels, masculins et féminins*». *Par la suite on fait observer les éléments essentiels d'une proposition simple: sujet, verbe, attribut*» (Ibid., p. 137). En seconde année, on fait chercher, on habitue les élèves à la recherche des éléments d'une proposition tels que le verbe, le sujet et l'attribut. En troisième année, les élèves doivent indiquer la nature des mots, leurs principales modifications, les rapports les plus simples des mots entre eux. À ce stade, les élèves peuvent débuter l'étude de la nature des éléments de la proposition. En quatrième année, l'analyse grammaticale atteint à peu près son complet développement à l'exception de certaines subtilités et

autres curiosités qu'on ne saurait enseigner aux élèves. En analyse logique, on évitera par exemple de demander aux élèves de faire l'analyse de toute une phrase complète. L'analyse logique doit se faire de façon progressive. C'est seulement à la fin des études grammaticales qu'on peut à titre de récapitulations faire analyser avec profit toute une phrase. L'enseignement de la dictée-orthographe d'usage et de règles, bien compris et conduit avec méthode contribue: *«puissamment au progrès intellectuel d'une classe»* (Ibid., p. 141). Pour qu'il puisse atteindre ses objectifs, l'enseignement de l'art de la dictée doit se faire dans l'ordre gradué et avec les différents exercices indiqués par le programme. *«Ceux-ci doivent être proportionnés aux acquis des élèves. Le maître doit préparer cette activité afin de ne pas perdre de temps »* (Ibid., p. 141).

La sous-matière langage et rédaction, pour être bénéfique aux élèves nécessite que soient remplies certaines conditions dont l'une des plus importantes est le bon exemple que doit donner en permanence le maître à ses élèves. Le maître doit en effet s'interdire toute incorrection, toute négligence. Sa parole doit être claire, naturelle, élégante sans recherche. Les moyens généraux dont il dispose pour que son enseignement soit efficace sont: *«la copie et la transcription de mémoire de morceaux choisis, la composition de petites phrases avec des éléments donnés, les comptes rendus de lectures, les résumés de catéchisme, d'histoire, de leçons de choses, etc. (...). Outre ces moyens généraux, il en est de spéciaux. Ceux-ci se résument à trois: apprendre aux élèves l'art de trouver des idées sur un sujet donné, leur apprendre l'art de disposer leurs idées dans un ordre logique et naturel, leur enseigner l'art d'exprimer ces idées d'une manière claire, simple, naturelle, harmonieuse»* (Ibid., p. 147). Au fur et à mesure que le niveau des élèves augmente, l'intervention du maître se fait de plus en plus discrète au stade de la recherche des idées, de l'agencement de celles-ci, pour se limiter à la simple présentation du sujet. Parallèlement, le rôle du maître gagne en importance en ce qui concerne la correction des travaux d'élèves. Cette correction comporte les phases suivantes: parcourir le soir toutes les compositions pour se fixer sur les bonnes, les médiocres, les mauvaises; choisir deux ou trois de chaque catégorie en vue de les corriger en classe le lendemain; indiquer la manière dont il fallait poser le sujet, les idées principales et secondaires qui devaient figurer dans la «bonne copie»;

relever les fautes de style, les négligences, les termes défectueux, les mots impropres, les anglicismes, les fautes d'orthographe, etc.; reformer les phrases boiteuses, incomplètes, etc.; ne pas manquer de louer ce qui est bon à titre d'encouragement. Pour terminer, il est suggéré que le maître termine la correction par un compte rendu oral du sujet traité.

En ce qui concerne la littérature, les indications fournies au maître sont les suivantes: pour l'étude élémentaire des préceptes et des genres littéraires, deux procédés peuvent être employés à savoir le procédé inductif et le procédé déductif; quelle que soit la démarche suivie, la méthode doit être expérimentale, c'est-à-dire qu'on ne doit jamais dissocier les règles des modèles.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

En ce qui concerne la leçon d'écriture, il y a deux formes d'évaluation préconisées: l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Dans le cadre de l'évaluation formative, on veille à ce que tout ce que les élèves écrivent soit: «*exempt de certains défauts nuisibles à la clarté du texte et l'harmonie de son aspect*» (Ibid., p. 131). Pour aider les élèves à se corriger, l'enseignant est invité à lui faire des observations du genre: voici une page commencée trop haut ou finie trop bas, voici un titre qui n'est pas au milieu de la page, etc.

Pour l'évaluation sommative, il est dit que le jour de l'examen public, le maître doit produire les cahiers des élèves et non pas des échantillons préparés spécialement en vue de l'examen, quelques jours auparavant. Bien entendu, il y a les devoirs d'application surveillés.

En ce qui concerne la leçon de grammaire, il existe des évaluations formatives qui prennent avec les élèves relativement avancés la forme d'exercices oraux et écrits d'application et d'invention, nombreux et de formes variées servant de contrôle pour s'assurer que les leçons ont été bien comprises et retenues.

En ce qui concerne les autres sous-matières, aucune indication spécifique ne se rapporte à l'évaluation. Évidemment, nous savons qu'il y a des exercices qui se font. Seulement nous ne savons pas s'ils sont de l'ordre du sommatif ou du formatif.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audiovisuel)

Pour l'enseignement de l'écriture, il y a les cahiers de devoirs journaliers des élèves ainsi que leur papier libre. Pour le maître, il y a le tableau noir. Le maître met à la disposition de chaque élève un cahier avec des modèles mobiles (Ibid., p. 129).

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Tout est obligatoire.

2- FONDEMENT DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel
Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Dans la structuration des sous-matières, comme nous l'avons déjà indiqué, il y a un souci de partir du simple au complexe (voir rubrique relative aux contenus). Quant au souci de partir du concret à l'abstrait, il est présent à travers tous les commentaires d'ordre pédagogique accompagnant le programme que ce soit en ce qui concerne les sujets de rédaction à proposer aux élèves ou les exemples pour les leçons de grammaire.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Le pourquoi des nombreuses prescriptions est de façon générale plutôt oublié. Il n'est point exagéré de dire que les intéressantes suggestions sont fournies comme des recettes; les expressions telles que: on doit, il faut, etc. rendent compte de cette situation.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Elles ne sont point consignées.

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Rien à ce propos.

Représentation de la société proposée

Rien à ce sujet.

Représentation de l'homme éduqué

Aucune indication explicite à ce sujet.

Représentation de l'enfance

Aucune représentation particulière de l'enfance n'est explicitement véhiculée à travers l'enseignement du français. On peut simplement signaler qu'il est suggéré au maître de proposer à ses élèves comme sujets de rédaction des événements ordinaires de la vie: «*joies ou douleurs, dont la vie est pleine* (...), *les relations sociales ou les vertus chrétiennes*». En extrapolant un peu, il est possible de dire que le souci des concepteurs de ce programme de français à travers la rédaction est d'habituer, dès leur jeune âge, les enfants à réfléchir aux valeurs de leur milieu de vie. La chrétienté en était sans nul doute une des plus importantes (Conseil de l'Instruction publique, 1904, p. 148).

Représentation du rôle du professeur

Le maître tout au plus doit servir de modèle pour ses élèves dans l'exercice de sa fonction; notamment en veillant rigoureusement à la correction de «son français».

Représentation de l'apprentissage

L'apprentissage est perçu comme une modification du comportement qui ne se réalise efficacement que lorsque l'apprenant y participe lui-même de façon active. Les

nombreuses invitations faites aux enseignants pour qu'ils recourent à la démarche inductive confirment la représentation de l'apprentissage que nous avons dégagée mais qui se trouve véritablement diluée dans le torrent de recommandations fournies dans ce programme.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Il est important de mentionner que la langue française est la matière et qu'elle se compose de «sous-matières». Ce sont d'ailleurs ces sous-matières qui concrètement ont donné lieu à des commentaires et suggestions. Dans la grille, les informations se rapporteront donc plus souvent qu'autrement aux différentes sous-matières et non au français en tant que matière.

4- BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique. (1904). Programme d'études pour les écoles primaires catholiques de la province de Québec. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS
Conseil de l'Instruction publique (1905)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts, objectifs visés par cette matière

Rien n'est indiqué concernant ces points.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

On ne le sait pas.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Il n'y a pas d'objectifs formulés au sens où on l'entendrait aujourd'hui.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Le secteur touché est essentiellement le domaine cognitif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les objectifs sont centrés sur l'école.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Il n'y a rien de facultatif.

Contenu

Structure des contenus

À travers les différents degrés de l'élémentaire, on voit une évolution des sous-matières qui se structurent selon une logique d'acquisition des outils de communication de la langue française.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Tout est obligatoire.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Dans la sous-matière appelée langue française, il y a l'activité de lecture, d'épellation, de copie, de dictée et de compte rendu oral. En écriture, il y a l'écriture sur l'ardoise et: «*sur le papier dès que les élèves sont suffisamment préparés*» (Conseil de l'Instruction publique, 1905, p. 80). En lecture courante, il y a l'apprentissage de l'intonation correcte et en lecture expressive, il y a le compte rendu de lecture.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Tout est obligatoire.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

En lecture, on pense que le moyen le plus pratique d'enseigner les lettres aux commençants, c'est de les tracer sous leurs yeux, sur le tableau noir. On pense également qu'il faut faire apprendre les mots aux élèves au fur et à mesure qu'ils apprennent les lettres qui permettent de les écrire. Il ne faut surtout pas faire apprendre tout l'alphabet avant de découvrir des mots. Les tableaux de lecture sont considérés comme étant d'une grande utilité. On doit au début se servir du tableau et des cartes en tant que supports pédagogiques à l'apprentissage des élèves. Le livre doit venir après. Son utilisation devient importante avec l'élévation du niveau des élèves. On doit recourir au système combiné de lecture et d'écriture. Avec les débutants, on doit

accorder le maximum de temps à la lecture. En grammaire, il est recommandé de toujours commencer par des exemples, de multiplier ceux-ci afin de mettre les élèves sur la voie de découverte des règles qui doivent par la suite être énoncées par le maître. Il est demandé de toujours faire accompagner l'enseignement de la grammaire par l'analyse grammaticale (Ibid., p. 87).

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Aucune indication explicite n'est fournie à ce sujet.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audiovisuel)

Il y a le tableau noir.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Rien n'est facultatif.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière (Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

De façon explicite, il n'y a rien. Il apparaît cependant à l'analyse des sous-matières que celles-ci sont agencées selon une logique d'apprentissage.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Cela n'est pas indiqué.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Il n'y a rien à ce sujet.

Représentation de la société proposée

Aucune représentation de la société n'est proposée.

Représentation de l'homme éduqué

Cela n'est pas mentionné.

Représentation de l'enfance

Rien n'est indiqué à cet effet.

Représentation du rôle du professeur

Le professeur apparaît comme un modèle, c'est-à-dire quelqu'un à imiter et en même temps comme une personne ressource essentiellement.

Représentation de l'apprentissage

Il n'y a rien d'explicite à ce sujet.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Rien à signaler.

4- BIBLIOGRAPHIE

De Cazès, P. (1906). Règlements du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique de la Province de Québec. Programme d'études avec divisions annuelles. Québec.

Comité catholique. (1905). Programme d'études des écoles primaires catholiques de la province de Québec. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS
Code scolaire de la Province de Québec (1923)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Le but de l'enseignement de la langue maternelle, est: «*d'apprendre à l'enfant à penser et à exprimer correctement sa pensée, soit par la parole, soit par la plume*» (Code scolaire de la Province de Québec, 1923, p. 59).

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Il n'y a pas d'objectifs au sens actuel du terme, il y a essentiellement des indications relatives aux activités des élèves en classe et des suggestions et recommandations à l'intention du maître quant à la pratique pédagogique à appliquer.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

On ne peut pas parler de degré de précision, puisqu'il n'y a pas d'objectifs au sens actuel du terme, mais plutôt des énoncés d'intentions pédagogiques correspondant à une description des activités à réaliser en classe.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Les activités appartiennent presque toutes au domaine cognitif à l'exception de quelques objectifs dans la sous-matière écriture et qui appartiennent au domaine psychomoteur. Il s'agit pour la première année, d'apprentissages relatifs à la tenue du corps, du bras, du crayon ou de la plume (Code scolaire de la Province de Québec, 1923, p. 63).

Centration des objectifs

(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les énoncés qui tiennent lieu d'objectifs sont centrés sur l'école dans le sens où les acquisitions ont un caractère essentiellement scolaire. Cependant, le souci clairement exprimé par les auteurs du programme à savoir éviter à tout prix la rupture entre les situations d'apprentissage scolaire et celles de la vie réelle, nous autorise quelque peu à parler d'une double centration sur l'école et sur la société. Par ailleurs, le fait que l'expression de soi apparaisse comme un objectif prioritaire nous amène en définitive à parler d'une triple centration (développement de la personne, l'école et la société).

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Tout est obligatoire puisqu'il n'y a rien de facultatif.

Contenu

Structure des contenus

Au cours préparatoire, le français est présenté dans le programme sous la rubrique langue maternelle et se compose des sous-matières suivantes: exercices de pensée et de langage; lecture, écriture, orthographe. À l'école primaire élémentaire, le français enseigné sous l'appellation langue maternelle fait partie des matières essentielles du programme et comprend les sous-matières suivantes: lecture, diction, récitation de mémoire, lecture expliquée, écriture, grammaire, analyse, dictée, orthographe; langage comprenant des exercices de pensée et de langage, du vocabulaire, de l'élocution, rédaction et composition (Code scolaire de la Province de Québec, 1923, p. 37). Y a-t-il un ordre dans les contenus proposés ? Oui, il y en a un. En effet au cours inférieur 1re et 2e années, l'enseignement de la langue maternelle comprend trois groupes de sous-matières qui sont: lecture, écriture, initiation aux choses de grammaire, diction, récitation de mémoire; écriture et langage, exercices d'observation et causeries. Au cours moyen 3e et 4e années, il y a les groupes de sous-matières suivants: lecture, diction, récitation de mémoire et écriture; langage, exercices de pensée et de langage, vocabulaire, élocution; grammaire, analyse, ponctuation puis dictée. En 4e année, la composition et la lexicologie s'ajoutent. Aux cours supérieurs 5e et 6e années,

le français comprend les sous-matières suivantes: lecture, diction, récitation de mémoire; lecture expliquée (analyse littéraire); écriture; langage, exercices de pensée et de langage, vocabulaire, élocution, rédaction et composition; grammaire, analyse, dictée, lexicologie.

On ne peut pas vraiment classer ces informations en catégories opérationnelles, à moins de considérer l'agencement des matières selon la logique d'acquisition de la langue française ou le fait de partir du simple au complexe comme des ordres opérationnels.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Il n'y a pas de matière facultative.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Au cours préparatoire, pour l'enseignement du sous-groupe de matières: exercices de pensée et de langage, les activités sont essentiellement les causeries au cours desquelles, il s'agit de faire trouver aux élèves les idées qui se rapportent à des objets familiers que ceux-ci utilisent soit à l'école soit dans la maison de leurs parents. Il est également prévu des exercices de description d'images relatives à des scènes de la vie ainsi que des récitations de mémoire. Pour l'enseignement du groupe de sous-matières lecture, écriture et orthographe, il est prévu des études de son et d'articulation, des études de syllabes composées de sons connus, l'étude d'articulations connues, des études de mots composés d'éléments connus, des exercices de combinaisons de mots connus pour composer une proposition ou une phrase. Pour le groupe de sous-matières diction, récitation de mémoire, lecture expliquée, il y a au cours inférieur en première année, les activités suivantes: la lecture matérielle qui comprend des exercices combinés de lecture-écriture et orthographe, l'application de la méthode phonique, l'initiation aux choses de grammaire sans définitions ni règles puis des exercices de diction et de mémoire. En seconde année, il y a la lecture courante faite d'exercices combinés de lecture-écriture et orthographe, d'exercices de langage sur la leçon, d'initiation grammaticale et enfin de diction et récitation de mémoire. Au cours moyen

troisième année, il y a la lecture courante continuée, l'initiation à la lecture expressive, des exercices de classement des idées, combinés de lecture, d'orthographe, de langage et de rédaction. Il y a enfin la diction et la récitation de mémoire. En 4e année, il y a la lecture courante continuée, la lecture expressive, la lecture expliquée puis la diction et la récitation de mémoire. En 5e et 6e années, il y a essentiellement la lecture expressive faite de lecture courante expressive, d'exercices spéciaux de lecture expliquée (analyse littéraire), de langage et de rédaction puis enfin d'exercices combinés de lecture, de diction et de récitation de mémoire.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Tout est obligatoire.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

En première et seconde années, relativement au groupe de matières: exercices de pensée et de langage, vocabulaire, élocution, rédaction et composition, les stratégies d'enseignement préconisées sont les suivantes: procéder par conversations récréatives pour favoriser l'expression des idées chez les élèves. Il faut mêler le travail du dessin aux exercices d'observation.

En troisième et quatrième années, on fera la même chose qu'en première et seconde années mais en faisant travailler les élèves sur des sujets plus variés.

En cinquième et sixième années, on poursuit les exercices oraux sous forme de leçons de choses. Celles-ci supposent qu'on passe par trois étapes à savoir l'observation, vocabulaire, phraséologie; invention, disposition des idées puis élocution.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Il n'y a rien de vraiment spécifique.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audiovisuel)

On n'indique rien de particulier. Au contraire, on signale que l'ardoise est interdite pour l'apprentissage de l'écriture.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Il n'y a aucune information sur ce point en dehors de l'interdiction de l'ardoise pour l'écriture.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel
Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

En ce qui concerne le programme dans son ensemble, on peut dire que le principe d'organisation est celui de la logique des apprentissages qu'on peut assimiler à celui qui consiste à aller du simple au complexe comme cela est d'ailleurs dit dans le programme. En effet, précise-t-on: «*l'important est de graduer les difficultés pour ne demander à l'élève que celles dont il est capable, et de l'habituer à observer pour parler ou pour écrire avec intelligence, sur les choses qui pénètrent sa vie*» (Code scolaire de la Province de Québec, p. 69). En regardant de plus près l'organisation du groupe de matières rédaction et composition en 5e et 6e années à savoir le fait de réunir sous un titre distinct les exercices variés de langage, de les associer aux exercices d'observation et de pensée, on voit s'exprimer de façon concrète le principe général de concentration des matières défini dans ce qu'on peut appeler l'avant-propos de ce programme.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

En général, le rationnel des choses n'est pas clairement indiqué. La seule indication pertinente relative au souci de rationalité se rapporte au regroupement sous

un titre distinct de certains exercices simplement variés dans la même sous-matière et à l'association desdits exercices à ceux d'observation et de pensée. À cet effet, on voit que les auteurs du programme ont voulu signaler l'importance de deux résultats qu'il faut nécessairement obtenir à l'école primaire. Ce sont la nécessité d'amener l'enfant à pouvoir tirer du monde extérieur et de son propre intérieur ou de ses livres des idées qu'il fera siennes; celle d'amener l'enfant à exprimer les idées devenues siennes, dans son propre langage.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées

(Énoncés et définitions de valeur)

Pour l'enseignement de la langue maternelle, il s'agit de maintenir un lien permanent entre les situations d'apprentissage scolaire et les situations réelles de la vie. Il faut pour ce faire: *«tenir l'enfant en face du monde réel dans lequel il se meut à l'école, dans sa famille, dans la société qui l'entoure; faire parfois appel à ses sentiments ou impressions intérieures afin de lui fournir un champ des plus favorables à son développement intellectuel»* (Code scolaire de la Province de Québec, 1923, p. 69). Dans ce programme, on voit que tout l'enseignement doit viser à favoriser l'expression de la personnalité d'une façon authentique (Ibid., p. 69). Aucune autre valeur en dehors de la maîtrise des moyens de communication orale et écrite à travers et pour une expression authentique de l'élève n'est exprimée.

Représentation de la société proposée

Aucune représentation de la société n'est à vrai dire exprimée.

Représentation de l'homme éduqué

Il n'y a aucune représentation de l'homme éduqué.

Représentation de l'enfance

Elle n'est pas exprimée.

Représentation du rôle du professeur

Le maître est perçu plus comme un facilitateur des processus de découverte que transmetteur de connaissances.

Représentation de l'apprentissage

L'apprentissage est perçu comme un processus de redécouverte et d'appropriation des connaissances.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Relativement au programme d'ensemble de 1923 dont celui de français n'est qu'une partie, il convient de citer dans ses grandes lignes le texte de Mgr F. X. Ross, rapporteur du sous-comité et principal rédacteur dudit programme. En effet, l'auteur du texte précise d'entrée de jeu que: *«le but ultime pour lequel le sous-comité avait été institué fut de pourvoir aux moyens d'alléger le programme primaire»* (Code scolaire de la Province de Québec, 1923, p. 3). Il nous signale également que la résolution du Comité catholique, dans sa session de février 1918 autorisa le sous-comité à: *«poursuivre l'étude d'une nouvelle répartition des matières embrassant les cours de l'école élémentaire et de l'école modèle de manière à en éliminer celles qui ne sont pas absolument nécessaires pour ces écoles»* (Ibid., p. 3). Dans le but donc de simplifier le programme, certaines matières qui comprenaient de nombreux détails ont été concentrées. C'est ainsi qu'au programme de grammaire se rattachent l'analyse grammaticale et logique, l'orthographe et la dictée. La littérature qui était précédemment retranchée comme matière distincte a été ramenée aux éléments intuitifs que l'on rencontre dans l'étude des textes (lecture expliquée), et dans les exercices pratiques de composition.

4- BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique. (1923). Programmes d'études pour les écoles primaires élémentaires catholiques. Code scolaire de la Province de Québec. Québec.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS DES CLASSES
PRIMAIRES SUPÉRIEURES
Conseil de l'Instruction publique (1929)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts, objectifs visés par cette matière

«L'enseignement primaire supérieur a pour objet essentiel de fournir aux jeunes gens qui se destinent aux carrières commerciale, industrielle et agricole, aux services publics, aux arts et métiers, une éducation et une instruction plus complètes que celle de l'école primaire, mais moins développées que celles des collèges de l'enseignement secondaire, avec orientation bien marquée vers les nécessités pratiques de leur situation probable dans l'avenir» (Comité catholique de l'Instruction publique, 1929, p. 3).

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Cela n'est pas indiqué.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Dans ce programme, il n'y a pas d'objectif pédagogique au sens actuel du terme. Il s'agit d'une simple énumération de contenus.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

C'est le domaine psychomoteur qui est impliqué dans ce programme.

Centration des objectifs

(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les apprentissages ont un caractère purement scolaire.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Non spécifié, ce qui laisse penser que tout est obligatoire.

Contenu

Structure des contenus

En neuvième année, il y a quatre sous-matières qui sont la lecture; la sous-matière comprenant le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire et l'analyse (une heure); la récitation (deux heures), la composition (une heure) et la littérature (une heure). En dixième année, il y a les mêmes sous-matières qu'en neuvième année et les horaires sont également les mêmes. En onzième année, il y a la lecture; la sous-matière comprenant le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire et l'analyse; la récitation et la littérature. En onzième année, la lecture et récitation; la sous-matière vocabulaire, orthographe, grammaire, analyse et la composition se déroulent comme en neuvième année. En littérature, sont au programme les caractéristiques du discours, les parties du discours classique; les genres de discours et l'histoire littéraire.

Il y a un ordre dans les contenus proposés essentiellement pour la sous-matière littérature qui se dispense en une heure par semaine dans toutes les années (9e, 10e, 11e). Relativement au contenu de cette matière, il est recommandé de respecter l'ordre logique ou chronologique des matières.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Il n'y a rien de facultatif.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Non spécifiées.

Caractère obligatoire ou facultatif en regard de cette matière

Il n'y a rien de facultatif.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Aucune indication n'est fournie si ce n'est qu'il faut se rapprocher le plus possible du programme (Comité catholique de l'Instruction publique, 1929, p. 5).

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Rien n'est indiqué à cet effet.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audiovisuel)

Rien n'est indiqué.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Il n'y a rien de facultatif.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière (Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Non indiqué.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

C'est l'aspect utilitaire des contenus qui semble avoir guidé les choix opérés.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées

(Énoncés et définitions de valeur)

Rien d'indiqué.

Représentation de la société proposée

Rien d'indiqué explicitement. On peut néanmoins penser que le travail est une valeur importante ici.

Représentation de l'homme éduqué

Rien d'indiqué.

Représentation de l'enfance

Rien d'indiqué.

Représentation du rôle du professeur

Aucune référence n'est faite à cet aspect.

Représentation de l'apprentissage

Aucune référence n'est faite à cet aspect.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

En 1929, il y avait un programme pour les garçons et un programme pour les filles.

4- BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique. (1929). Programme d'études des classes primaires supérieures (9e, 10e et 11e années). Conseil de l'Instruction publique. Québec.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS
PRIMAIRE, ÉLÉMENTAIRE ET COMPLÉMENTAIRE
Conseil de l'Instruction publique (1938)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts, objectifs visés par cette matière

Pour la lecture, l'objectif est de faire: *«acquérir aux élèves le goût et l'habitude de la bonne lecture considérée comme une source abondante d'instruction et de nobles jouissances»* (Comité catholique de l'Instruction publique, 1938, p. 108). Pour le vocabulaire, il est important de savoir qu'il doit être d'une grande importance et que le maître doit aider les élèves à l'enrichir.

Pour l'orthographe et la grammaire, les instructions pédagogiques qui peuvent tenir lieu d'objectifs sont à peu près les suivantes: faire remarquer et épeler occasionnellement les mots du manuel de lecture et des autres manuels, etc.; lire et étudier les pages que les grammaires consacrent à l'orthographe usuelle; faire justifier par les élèves les cas remarquables d'orthographe de règles qui se rencontrent dans tous les manuels d'enseignement; donner l'occasion aux élèves d'appliquer les règles les plus usuelles de l'orthographe.

En analyse, il s'agit essentiellement d'initier les élèves aux notions d'analyse.

En littérature et rédaction, les objectifs agencés selon une logique d'apprentissage sont les suivants: établir dans l'esprit des élèves les notions théoriques qui regardent l'art d'écrire et les divers genres littéraires. Cet objectif est considéré comme

pré-requis à l'atteinte des suivants: lire des narrations, des descriptions, des lettres, etc.; analyser des narrations, des descriptions, des lettres, etc.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Non mentionnée.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Les énoncés d'intention pédagogique qui tiennent lieu d'objectifs sont formulés en terme de substantifs et sont plutôt fonction de l'enseignant au lieu d'être formulés en fonction des apprenants.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Les domaines touchés sont essentiellement le cognitif; le psychomoteur si l'on tient compte des exercices de gymnastique buccale prévus pour améliorer la lecture matérielle (des points de vue de l'articulation, de la bonne prononciation et de l'accentuation).

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les objectifs sont centrés sur l'école.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Il n'y a rien de facultatif.

Contenu
Structure des contenus

Les sous-matières du programme de la langue maternelle sont la lecture, le vocabulaire, l'orthographe et la grammaire; l'analyse; la littérature et rédaction; les

notions d'histoire littéraire et la récitation de mémoire. Peut-on classer ces informations en catégories opérationnelles? Oui, en littérature et rédaction. En effet les objectifs y sont agencés selon une logique d'apprentissage et sont: établir dans l'esprit des élèves les notions théoriques qui regardent l'art d'écrire et les divers genres littéraires. Cet objectif est considéré comme pré-requis à l'atteinte des objectifs qui suivent: lire des narrations, des descriptions, des lettres, etc.; analyser des narrations, des descriptions, des lettres, etc.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Il n'y a rien de facultatif.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Non spécifiées.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Il n'y a rien de facultatif.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Par rapport à la rédaction et à la composition française, les activités recommandées en vue de la réussite sont les suivantes: faire acquérir idées et mots précis, de façon simultanée à l'occasion de lectures et de l'enseignement de n'importe quelle matière de classe. Pour faire un travail méthodique à ce point de vue, on doit, en se servant d'un manuel qui traite spécialement de la rédaction ou d'une grammaire qui en parle explicitement, donner des leçons théoriques et des exercices nombreux sur l'idée, le mot, la pensée, les sentiments. Le maître est également invité à faire construire des propositions et à les unir en des phrases. Enfin, pour habituer les élèves à surveiller leur style, à le châtier, on doit faire chaque année et oralement un certain nombre d'exercices que contiennent les manuels de stylistique.

La récitation est considérée comme une activité fondamentale n'ayant que des vertus bienfaisantes sur la maîtrise de la langue et l'activité intellectuelle en général.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

En ce qui concerne la rédaction, il est clairement mentionné qu'une: «*bonne composition française par quinzaine paraît être suffisante*» (Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1938, p. 110).

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audiovisuel)

Non spécifié.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non spécifié.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière (Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Non spécifié.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non spécifiée.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Non spécifiée.

Représentation de la société proposée

Non spécifiée.

Représentation de l'homme éduqué

Non spécifiée.

Représentation de l'enfance

Non spécifiée.

Représentation du rôle du professeur

Non spécifiée.

Représentation de l'apprentissage

Non spécifiée.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

En ce qui concerne l'orthographe et la grammaire, il est expressément demandé: *«d'insister sur l'orthographe et la grammaire et de ne pas se contenter de les enseigner occasionnellement»* (Ibid., 1938, p. 108).

Le rationnel des prescriptions est presque complètement ignoré dans ce programme.

4- BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique. (1938). Programme d'études des écoles primaires élémentaires et complémentaires; modification du degré complémentaire. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS
PRIMAIRE SUPÉRIEUR
Conseil de l'Instruction publique (1939)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts, objectifs visés par cette matière

Comme objectif général de l'enseignement en ce qui concerne les écoles supérieures, on retrouve la considération suivante: «*L'enseignement primaire supérieur a pour objectif essentiel de fournir aux jeunes gens qui se destinent aux carrières commerciale, industrielle et agricole, aux services publics, ou aux arts et métiers, une éducation et une instruction plus complètes que celles de l'école primaire, mais moins développées que celles des collèges de l'enseignement secondaire, avec orientation bien marquée vers les nécessités pratiques de leur situation probable dans l'avenir*» (Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1939, p. 129). Pour les filles, l'objectif premier de l'enseignement supérieur est le suivant: «*Former des esprits aptes à juger sainement des choses ordinaires de la vie et faciliter l'acquisition d'une bonne culture générale moyenne comportant une solide connaissance de la langue maternelle ainsi que des notions substantielles d'apologétique, de philosophie, de littérature, d'anglais, d'histoire, de géographie, de mathématiques, de dessin et de diverses sciences naturelles*» (Ibid., p. 129).

Provenance des objectifs de cette matière

Non spécifiée.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Ce qui tient lieu d'objectif est formulé en termes de contenus.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Il s'agit essentiellement du domaine cognitif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

La personne doit être formée en vue de son insertion dans la société.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Non spécifié. On peut donc penser que tout ce qui est prescrit est obligatoire.

Contenu

Structure des contenus

En dixième année, il y a les sous-matières suivantes: lecture et récitation; vocabulaire, orthographe, grammaire, analyse; composition et littérature. En onzième année, il y a la lecture et la récitation; le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire et l'analyse; la composition et la littérature. En douzième année, on a exactement les mêmes sous-matières. En ce qui concerne la littérature, on se rend compte que la matière augmente en volume quand on passe de la onzième à la douzième année.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Non spécifié.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Non spécifiées.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Rien de précis n'est indiqué dans le programme en tant que tel.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Non indiqués dans le programme en tant que tel.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Elles ne sont pas indiquées.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audiovisuel)

Non spécifié.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non spécifié.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière (Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Non indiqué.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non spécifiée.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Non indiquées.

Représentation de la société proposée

On peut penser que les contenus indiqués visent la formation d'une société de futurs travailleurs, spécialisés dans le domaine scientifique ou commercial. Pour les filles, il faut ajouter l'unité familiale.

Représentation de l'homme éduqué

Un travailleur commercial ou scientifique pour le garçon et une mère de famille, femme cultivée, etc., pour la fille.

Représentation de l'enfance

Non mentionnée.

Représentation du rôle du professeur

Le professeur est surtout un pourvoyeur de connaissances.

Représentation de l'apprentissage

Non indiquée.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Dans ce programme, peu d'indications sont fournies en vue de guider le maître dans son action pédagogique de tous les jours. En matière de terminologie, il est bon de savoir que l'expression langue française, vient de remplacer le terme langue maternelle dans les programmes. Cela vient certainement du fait qu'un enseignement

en français existe peut-être pour les québécois non-francophones. Pour ces élèves, le français n'est pas la langue maternelle. La spécification langue maternelle sert à notre avis à distinguer ces deux types d'enseignement.

4- BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique. (1939). Programme d'études, primaires supérieures filles et garçons. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS
PRIMAIRE ÉLÉMENTAIRE, PREMIÈRE, DEUXIÈME ET TROISIÈME ANNÉES
Conseil de l'Instruction publique (1946)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts, objectifs visés par cette matière

L'enseignement de la langue française a le double but suivant: «*apprendre à l'enfant à comprendre et à s'assimiler la pensée des autres, l'initier graduellement aux lois du langage qui lui permettront de parler et d'écrire correctement*» (Département de l'Instruction publique, juin 1946, p. 752).

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

La source des énoncés qui tiennent lieu d'objectifs n'est pas indiquée. On peut cependant à la lumière du texte qui sert de préambule à ce programme penser que les «objectifs» viennent du programme précédent.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Les énoncés sont formulés en fonction du maître et non de l'élève. Par ailleurs, la notion de comportement observable n'est nullement prise en compte lors de la formulation des énoncés qui tiennent lieu d'objectifs.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Les objectifs sont essentiellement du domaine cognitif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les «objectifs» sont essentiellement centrés sur l'école même s'ils tiennent compte des acquis et même des intérêts des élèves.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Tout est obligatoire.

Contenu

Structure des contenus

Dans le programme d'études de la langue française à l'école élémentaire, il y a les sous-matières suivantes: lecture; langage et rédaction; grammaire et analyse.

Les différentes sous-matières sont structurées selon une logique des acquisitions autrement appelée logique des apprentissages, même s'il est explicitement demandé au maître de tenir compte d'un certain ordre psychologique.

La lecture se structure à travers les années de la façon suivante:

Première année

Les objectifs visés par l'enseignement de la lecture à ce niveau est d'initier les enfants aux éléments techniques de la lecture; leur apprendre à lire à haute voix; les rendre capables de comprendre les mots et les petites phrases qu'ils lisent; de les habituer à la lecture silencieuse. Les contenus prévus sont: A. Initiation aux éléments techniques de la lecture; B. Lecture à haute voix; C. Lecture expliquée; D. Lecture silencieuse; et E. Lecture dirigée et activités connexes.

Deuxième année

Les objectifs visés sont: compléter l'initiation des enfants aux éléments techniques de la lecture; leur apprendre à lire à haute voix des petits textes suivis; les rendre capables de comprendre un texte suivi; les habituer un peu plus à la lecture silencieuse et continuer à développer chez eux le goût de la lecture et le désir de lire.

Les contenus prévus sont les mêmes que ceux prévus en première année, mais le travail ici (en terme de différence par rapport à la première année) va porter sur quelques sons et articulations non encore étudiés, sur les diphtongues, sur les équivalents dans les sons, sur les équivalents dans les articulations.

Troisième année

Les objectifs poursuivis sont les suivants: raffermir l'acquisition des éléments techniques, entraîner graduellement les élèves à vaincre certaines difficultés spéciales, exercer les élèves à la lecture courante, habituer les élèves à mieux découvrir les idées exprimées dans un texte, développer la capacité de lire silencieusement et cultiver le goût de la lecture et le désir de lire.

Les contenus sont les mêmes qu'en première et seconde années.

La sous-matière langage et rédaction comprend la recherche des idées; le vocabulaire; la phraséologie et la rédaction à proprement dite. Elle se structure à travers les différentes années de la façon suivante: en première, seconde et troisième années, il y a essentiellement de la phraséologie. En quatrième et cinquième années, l'élève s'exerce à grouper sous une idée principale des idées secondaires qui mettent celle-ci bien en lumière. En sixième année, les objectifs des deux précédentes années vont se poursuivre mais dans des cadres plus larges et en tenant compte des nouveaux intérêts de l'enfant. À ce niveau, l'enfant va devoir structurer un ensemble de paragraphes dans un tout cohérent qui est le texte. En septième année, il s'agit surtout de mettre l'accent sur la pratique de l'expression orale et écrite en partant des acquis antérieurs.

La grammaire

En première, deuxième et troisième années, il s'agit exclusivement de l'initiation à la grammaire. Celle-ci débute par l'observation qu'on fait faire à l'enfant dans le but de lui faire découvrir des actions, des noms et des qualités. En partant des lectures, il est recommandé de faire découvrir les temps présent, passé et futur, les notions de singulier et de pluriel et de nom propre. Cependant, il ne sera en aucune façon question de partir de définitions ni de règles. Au total, il s'agit d'amener l'élève à acquérir les notions de personne dans le verbe, de nom, d'article, d'adjectif, d'accents et de signes orthographiques, de ponctuation et de majuscules.

L'analyse

À l'école élémentaire, les objectifs visés par l'analyse sont les suivants: habituer l'élève à reconnaître la nature, la forme et la fonction des mots. Cela doit se faire dans le but de l'amener à comprendre les règles de grammaire et à les appliquer correctement et initier graduellement l'élève aux différentes structures des propositions et à la façon dont elles s'enchaînent dans les phrases. Les conséquences de ce deuxième objectif sont de permettre à l'élève de pouvoir se servir des formes variées d'expression dont il aura saisi les rapports, d'acquérir une habitude d'esprit profitable dans tous les travaux (Département de l'Instruction publique, juin 1946, p. 781).

La structure de l'analyse se présente de la façon suivante: En première année pas d'analyse proprement dite; il est possible d'exercer le sens de l'observation des enfants en leur faisant découvrir dans de petits textes de lecture les éléments qu'ils ont appris. En deuxième année, il faut faire revoir les quelques exercices que les enfants ont fait en première année, partir de ces connaissances pour greffer des notions nouvelles. En troisième année, il faut faire une révision de la matière vue en seconde année avant de faire acquérir des notions nouvelles telles que celles de mots de même espèce, la notion de pronoms, l'analyse des éléments d'une proposition.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Tout est obligatoire.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

En analysant l'ensemble des activités proposées et les recommandations faites aux maîtres, on se rend compte que l'observation, la lecture en tant qu'activité intellectuelle mais non en soi sont sans le moindre doute les activités d'apprentissage privilégiées dans ce programme.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Tout est obligatoire.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Pour l'ensemble de cette matière ce qui est demandé c'est de toujours partir du concret, du connu, du familier pour faire découvrir les connaissances nouvelles. En jargon pédagogique, on dirait qu'il s'agit de privilégier la méthode inductive au détriment de la méthode déductive. Par ailleurs, l'injonction faite aux maîtres par les concepteurs du programme de maintenir un lien entre les différentes sous-matières de la langue française en tant que matière d'enseignement mérite d'être mentionnée.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Elles ne sont point indiquées.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audiovisuel)

Non spécifié.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Il n'y a rien de facultatif.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

On suggère de partir du connu vers l'inconnu.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Le rationnel ne fait pas l'objet d'une attention spéciale dans ce programme.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Idéale, harmonieuse à l'image des individus devant la composer.

Représentation de la société proposée

La société idéale doit être formée de citoyens, travailleurs et bons chrétiens.

Représentation de l'homme éduqué

Un citoyen, un travailleur, un bon chrétien.

Représentation de l'enfance

On doit tenir surtout compte du développement psychologique et intellectuel de l'enfant pour le stimuler.

Représentation du rôle du professeur

Le professeur est essentiellement un guide, une personne ressource et non un maître au sens traditionnel du terme.

Représentation de l'apprentissage

L'apprentissage est une activité qui nécessite la participation active de l'apprenant.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Un accent particulier est désormais mis sur l'importance de la lecture en tant qu'outil fondamental et privilégié de formation intellectuelle; le soin tout particulier qu'on met à développer chez le jeune élève le goût et le désir de la lecture en est un témoignage plus qu'éloquent. Il est également bon de rappeler qu'avant les années 40, le livre sans être défendu, était d'un usage strictement limité au seul maître. On peut dans de telles conditions affirmer que les élèves n'étaient pas spécialement encouragés à lire en dehors de la classe. En avaient-ils de toutes les façons les moyens ?

4- BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique (1946). Programme élémentaire, première, deuxième et troisième années. Conseil de l'Instruction publique. Québec. Juin 1946.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE LANGUE FRANÇAISE (LECTURE)
Département de l'Instruction publique (1947)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

La lecture par la méthode globale vise les objectifs suivants: conduire les élèves qui apprennent à lire, à maîtriser à la fin de la première année les difficultés techniques maîtrisées par les élèves de la méthode phonétique (Département de l'Instruction publique, septembre, 1947).

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Il s'agit de contenus.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Les énoncés d'intention pédagogique qui tiennent lieu d'objectifs ne sont pas formulés.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Les objectifs sont des domaines cognitif et affectif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les «objectifs» sont centrés sur l'école et ses apprentissages.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Il n'y a rien de facultatif.

Contenu

Structure des contenus

La lecture

En première année, l'apprentissage de la lecture comprend deux étapes qui correspondent aux débuts de la lecture et à la décomposition en syllabes. Au début de la lecture, il y a d'abord le langage. Il s'agit à ce stade pour le maître de chercher à enrichir le vocabulaire de l'enfant et surtout de le corriger à tout prix; c'est-à-dire d'y consacrer le temps nécessaire. Ensuite, il faut passer aux acquisitions globales de septembre à décembre, de voir les activités qui se dégagent de la lecture ainsi abordée à savoir le jeu des noms, le jeu du facteur, les jeux de lotos, les historiettes en scène, les cartes d'examen des progrès de la lecture, les jeux de phrases, la composition de phrases orales et écrites, le texte de contrôle avec les mots déjà connus, la lecture dramatisée, le découpage et le collage. À la fin de cette première étape, il y a l'écriture et l'orthographe qui sont associées. Cela mène normalement aux résultats suivants: septembre, les enfants parviennent à écrire globalement des mots pris dans leur livre, comme maman, papa, Marie, bébé, Jean, le dîner. La seconde étape porte sur la décomposition en syllabes et comporte des exercices. La décomposition des syllabes commence très souvent de façon spontanée, avant décembre. En décembre, on procède d'une façon systématique à la décomposition des mots en syllabes. En janvier, on prend le second livre de lecture. En juin, on aura vu tous les éléments phonétiques du programme de première année. Il est fortement conseillé, dans le travail de reconnaissance des voyelles simples et composées, de commencer par les voyelles les plus complexes.

En seconde année, l'apprentissage de la lecture se poursuit de la façon suivante: septembre: lecture globale, revue du second livre, revue des sons étudiés en première année; octobre: lecture globale, troisième livre de lecture, étude des éléments tels que eau, au, ai, ein, ei. Durant les mois qui suivent jusqu'en mai des apprentissages nouveaux se réalisent. L'ordre dans lequel ces apprentissages sont présentés dans le programme ne constitue qu'une indication et non une directive rigide selon les auteurs du programme eux-mêmes.

En troisième année, il s'agit de faire lire abondamment, de faire composer abondamment, suivre le programme de phonétique pour l'étude technique des sons, en ayant soin de prendre ces sons dans les mots connus de l'enfant.

En quatrième et cinquième années, les contenus au programme sont la lecture à haute voix, la lecture expliquée, la lecture silencieuse et la lecture dirigée accompagnée des activités connexes.

En sixième et septième années, on a les mêmes activités qu'en quatrième et cinquième années. Il y a en plus quelques notions élémentaires de phonétique.

La grammaire et l'analyse

Le programme de cette activité se met en oeuvre à partir de la quatrième année. Le maître a un rôle très important à jouer à savoir faire découvrir le verbe, le nom, l'article, l'adjectif, le pronom, les mots invariables, les signes orthographiques, la ponctuation et les majuscules. En cinquième année, aux apprentissages de la quatrième année vont s'ajouter ceux relatifs aux adverbes, aux prépositions, aux conjonctions, aux interjections, aux signes orthographiques, aux ponctuations et aux majuscules. En sixième et septième années, il y a les apprentissages des années précédentes plus de ceux de la 6è année.

Le langage et la rédaction

Dans le présent programme, cet enseignement est exactement le même que dans celui de juin 1946.

L'analyse

Cette sous-matière débute en quatrième année et s'y rapporte à la découverte et à la reconnaissance dans un texte lu, des mots de même espèce; à l'identification dans un texte des verbes, des noms, des articles, des adjectifs qualificatifs, des participes présents et passés, des adjectifs démonstratifs, possessifs et numéraux, des pronoms personnels, démonstratifs et possessifs, des mots invariables; à l'analyse plus appro-

fondie de la préposition; à l'identification des mots sujets, compléments du nom, compléments du verbe, attributs ou à faire dénombrer les propositions que contient une phrase. En cinquième, sixième et septième années, la grammaire est plus approfondie et introduit surtout la notion de propositions indépendantes.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Il n'y a rien de facultatif.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Elles ne sont pas spécifiées, si ce n'est qu'on recommande des activités de type intuitif à l'intérieur des contenus et des exemples proposés.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Il n'y a rien de facultatif.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Ils ne sont pas spécifiés.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Elles ne sont pas indiquées en tant que telles dans le programme.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audiovisuel)

Il y a des ouvrages spécialement recommandés pour l'apprentissage de la lecture par la méthode dite globale. À titre d'exemple, on peut citer l'ouvrage «*J'apprends à lire*». On suggère à la maîtresse de fabriquer des petits cartons mobiles, des cartons-éclairs pour soutenir sa stratégie pour faire apprendre à lire à ses élèves. Aux dires des concepteurs du programme eux-mêmes, le matériel en question n'était pas disponible dans le commerce à cette époque.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Cela n'est pas spécifié; cependant on peut penser qu'en l'absence de toute prescription explicite, tout ce qui est indiqué est obligatoire.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel
Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Il n'est pas spécialement exposé.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non spécifiée.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière
Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Non indiquée.

Représentation de la société proposée

Non indiquée.

Représentation de l'homme éduqué

Non indiquée.

Représentation de l'enfance

Non indiquée.

Représentation du rôle du professeur

C'est lui qui dirige, gère et organise le fonctionnement de la classe en vue de la réalisation des apprentissages même si les concepteurs du programme ne le disent pas explicitement. La méthode globale d'apprentissage de la lecture ne contredit pas cette assertion.

Représentation de l'apprentissage

Elle n'est pas spécifiée. Les références faites aux développements psychologiques de l'enfant montrent que l'apprentissage est de plus en plus conçu comme ayant un fondement psychologique. C'est ce qui justifie certainement l'application de la méthode globale pour l'apprentissage de la lecture. On voit en effet que la motivation de l'apprenant est prise en considération.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Pour la première fois, en 1947, la lecture fait l'objet d'un programme spécial. Dans celui-ci, on expose une méthode particulière de lecture à savoir la méthode globale.

4- BIBLIOGRAPHIE

Département de l'Instruction publique (1947). *«Programme d'enseignement de la lecture par la méthode globale en 1re, 2e et 3e années»*. Revue pédagogique du D.I.P., vol. 2, no 1. Québec. Septembre 1947.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS
SECONDAIRE 8e et 9e années
Conseil de l'Instruction publique (1956)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

À propos des objectifs, les concepteurs du programme nous apprennent ceci: «*à la fin de sa onzième année, sa connaissance de la langue parlée et de la langue écrite devrait pour les choses ordinaires de la vie et sur les questions d'un intérêt assez général, permettre à l'élève de savoir tirer le meilleur parti de ce qu'il lit ou entend; de parler et d'écrire avec correction, clarté et une certaine élégance; de rechercher, de goûter et de juger les publications, les émissions radiophoniques et les spectacles de valeur*» (Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1956, p. 65).

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Cela n'est pas clairement indiqué, cependant on sait que le programme de français de l'école secondaire est la suite logique du programme de l'école élémentaire (de la première à la septième année).

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Ils sont centrés sur l'élève, si l'on se réfère au comportement qui décrit l'action. Par exemple dans l'énoncé suivant: « (...) *de parler et d'écrire avec correction, clarté et une certaine élégance*» (Ibid., p. 65).

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitifs, affectifs, psychomoteur, etc.)

Les objectifs sont du domaine cognitif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les objectifs sont centrés sur des apprentissages à caractère scolaire mais aussi individuel et social. Par exemple, il est indiqué que l'enseignement du français doit permettre à l'élève de savoir tirer le meilleur parti de ce qu'il lit et entend (développement de la personne) et rechercher, goûter et juger les publications, les émissions radiophoniques et les spectacles de valeur (plutôt cent... sur les relations avec la société).

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Il n'y a rien de facultatif.

Contenu

Structure des contenus

Les sous-matières de ce programme sont la phonétique et la diction; la lecture; l'explication de textes; la grammaire et l'analyse, puis la composition.

Structuration des sous-matières

Acquisition, application de la connaissance	Sous-matières	Activités prévues
Facteur ou technique; exercices ou moyens	Phonétique et diction	Principes et orthophonie
Facteur ou technique; exercices ou moyens	Lecture	Lecture expressive; lecture silencieuse; lecture dirigée d'ouvrages complets
Facteur ou technique; exercices ou moyens	Étude de textes	Explication de textes, notions d'histoire, littéraire, vocabulaire, orthographe d'usage et mémorisation
Facteur ou technique; exercices ou moyens	Grammaire	Doctrine grammaticale et analyse
Facteur ou technique; exercices ou moyens	Composition	Phraséologie, stylistique et technique de la composition
Application dans l'école et dans la vie	Langue parlée	Élocution et audition
Application dans l'école et dans la vie	Langue écrite	Lecture personnelle et travaux personnels

On ne peut parler d'ordre proprement dit. Cependant, la structuration des sous-matières semble respecter une certaine logique bien générale qui consiste à partir de l'acquisition des outils pour la maîtrise du français vers l'utilisation de ces derniers.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Il n'y a rien de facultatif.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Pour la phonétique et la diction, on a la prononciation des voyelles, celle des consonnes, l'articulation, les accentuations et inflexions, précisément en ce qui concerne l'élocution, l'audition et la dramatisation. Le maître est invité à fournir à ses élèves l'occasion de s'exprimer oralement, dans une atmosphère de détente et de familiarité. Il peut, ajoute-t-on, faire dramatiser une fable, un récit, une page d'évangile ou d'histoire et préparer un choeur parlé.

Pour la lecture reconnue comme moyen primordial d'instruction et de formation, elle comporte trois éléments dans le programme à savoir la lecture à haute voix, la lecture silencieuse puis la lecture dirigée d'ouvrages complets.

Pour l'explication de textes, on fera une explication sommaire ou approfondie et celle-ci devra porter sur le vocabulaire, l'orthographe d'usage, les notions d'histoire littéraire et la mémorisation de textes.

En grammaire et analyse, les activités sont les suivantes: les mots invariables qui comprennent le verbe, le nom, l'article, l'adjectif et le pronom, les mots invariables comprenant l'adverbe, la préposition et la conjonction, ainsi que la proposition et la phrase puis les particularités.

En composition, on a la phraséologie, la stylistique, la technique de la composition.

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Non indiquées.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Il n'y a rien de facultatif.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

On insiste sur la nécessité pour l'apprenant de s'améliorer et même d'apprendre par lui-même. Pour illustrer cette affirmation, on peut se référer à l'accent mis sur la lecture comme moyen fondamental et privilégié de formation intellectuelle.

Les types de stratégies d'enseignement ne sont pas strictement définis, mais ils se rapportent quelque peu à la mise en situation de l'apprenant.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Elles ne sont pas indiquées. Mais en extrapolant quelque peu, on peut dire qu'il s'agit en fait pour le maître d'offrir de nombreuses possibilités à l'élève d'agir, d'exécuter en vue de confronter ce qu'il possède à d'autres réalités.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audiovisuel)

Pour la diction qui est fondamentale, le maître devra consulter un exposé de phonétique et de diction. Il devra se référer au précis de grammaire française de M. Grévisse précisément aux pages 4, 5 et 6 (Ibid., p. 72). Pour la lecture à haute voix, il est suggéré au maître d'utiliser un tourne-disques ou un magnétophone pour faire entendre la lecture d'un texte.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Le magnétophone, le tourne-disque et les disques sont facultatifs. Les ouvrages indiqués sont obligatoires pour tous à l'exception de «*La petite fille d'en face*» et de «*Marie Soleil Alsatia*» au programme pour les filles uniquement, tandis que «*Capitaines courageux*» était au programme pour les seuls garçons.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Le rationnel des choses n'est pas mentionné, seule l'importance de la lecture est justifiée.

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Non spécifié.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non mentionnée.

Représentation qui façonnent l'idéologie de cette matière
Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

La notion de responsabilité semble importante aux yeux des concepteurs de programmes.

Représentation de la société proposée

Il est rappelé que: «*le premier but de l'éducation est de continuer le développement de la personnalité et de préparer le jeune homme à remplir chrétiennement ses divers rôles d'homme, d'époux, de père, de citoyen et de chef*» (Ibid., p. 8).

Représentation de l'homme éduqué

L'homme éduqué doit être: «*le bon chrétien à qui le Christ a confié tous les hommes*» (Ibid., p. 13).

Représentation de l'enfance

L'adolescent pour qui ce programme est conçu est considéré comme un être dont on doit tenir compte des différentes étapes de la croissance tant aux plans physiologique, psychologique qu'intellectuel. Il s'agit en fait de connaître les adolescents afin de concevoir le meilleur enseignement possible pour eux.

Représentation du rôle du professeur

Tout en continuant à être un modèle, le maître n'est plus la personne à imiter à tout prix, mais plutôt un facilitateur d'apprentissage, une personne ressource qui doit à l'occasion proposer des modèles extérieurs à sa propre personne. Le maître doit continuer à être un modèle en tant que chrétien puisqu'on lui associe des qualités telles que: «*la charité, la paix, la patience, la bénignité, la bonté, la longanimité, la mansuétude, la foi, la modestie, la pureté*» (Ibid., p. 36).

Représentation de l'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage indiquées préfigurent celle du «learning by doing». En effet, on demande au maître de poser des questions. Celles-ci doivent: «*éveiller dans l'esprit des élèves les liens de dépendance existant entre les données et la conclusion*» (Ibid., p. 100).

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Le français, véhicule de toutes les matières du programme, exige une attention constante de la part de tous les maîtres. En retour, toutes les matières peuvent servir le français (nous indiquent les concepteurs du programme). Il est important selon les

concepteurs du programme de procéder à une coordination interne de toutes les branches du français. L'élève ne doit étudier ni la grammaire, ni le vocabulaire, ni l'orthographe pour eux-mêmes, mais pour le français (Ibid., p. 66).

Pour la lecture à haute voix, le maître est invité à utiliser un tourne-disques ou un magnétophone pour faire entendre la lecture d'un texte. (Ibid., p. 73). Ici on constate une certaine spécialisation des sous-matières qui obligent le maître à une décentration de la matière à enseigner par rapport à sa personne. Tout ceci préfigure l'hyperspécialisation qui va marquer la suite de l'évolution des programmes en général et partant de celle des programmes de français.

4- BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique (1955). Procès verbal du 16 février 1955. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

Comité catholique. (1956). Programme d'études des écoles secondaires, classes de 8e et 9e années. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 16 mai 1956.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE
Conseil de l'Instruction publique (1957)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

À la fin de la onzième année d'âge: «*la connaissance et la pratique de la langue parlée et de la langue écrite devraient, pour les choses ordinaires de la vie et sur les questions d'un intérêt assez général, permettre à l'élève de savoir tirer le meilleur parti de ce qu'il lit ou entend; parler et écrire avec correction, clarté et une certaine élégance*» (Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1957, p. 78).

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Ils viennent du programme de 1956.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Les objectifs sont exactement formulés comme dans le programme de 1956 (c'est-à dire avec un verbe qui décrit l'activité de l'apprenant) même si ce n'est pas un verbe d'action.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Les objectifs appartiennent au domaine cognitif.

Centration des objectifs

(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les objectifs valorisent le développement de la personne à travers l'objectif numéro un et insistent davantage sur des exigences plutôt scolaires dans l'objectif numéro deux.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Non indiqué.

Contenu

Structure des contenus

Les sous-matières sont: phonétique et diction; lecture; explication de textes; grammaire et analyse. Il y a, de la part des concepteurs du programme, un certain souci d'agencer les différents contenus. C'est ainsi qu'en terme de contenus proprement dits, on distingue de façon bien générale la langue parlée et la langue écrite. Ces deux aspects se répartissent respectivement ainsi: élocution, audition, puis lecture et rédaction. Les activités telles que la lecture, l'étude de textes, la grammaire et la composition sont considérées comme des moyens d'acquisition de connaissances.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Il n'y a rien de facultatif.

Activités d'apprentissage spécifique à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

En phonétique et diction, les activités sont l'élocution, l'audition et la dramatisation. Pour la réalisation de ces activités, le maître doit selon les concepteurs du programme: «*fournir à ses élèves des occasions de s'exprimer oralement: discussion sur des problèmes d'actualité, allocution, compte rendu d'un événement, d'un film, d'une pièce de théâtre, d'une émission de radio ou de télévision, d'un livre, d'un voyage, etc. Ces exercices ont lieu dans une atmosphère de détente et de familiarité*» (Ibid., p. 80). Il y a aussi l'étude des phonèmes qui se rapporte aux éléments de

phonétique normative et aux éléments de phonétique corrective. L'étude de la phrase vient compléter ces activités par les exercices d'articulation, d'accentuation etc.

En lecture

Les activités se structurent en trois groupes d'exercices à savoir: la lecture silencieuse; la lecture à haute voix et la lecture dirigée d'ouvrages complets.

En explication de textes

L'explication de textes est considérée comme l'exercice-clé de français, auquel se greffe d'ordinaire l'enseignement du vocabulaire, de l'orthographe, de la grammaire, de l'analyse, de la lecture, de l'histoire littéraire, de la phraséologie, du langage et de la composition.

En grammaire et analyse

Il y a la grammaire raisonnée qui se fait à travers la phonétique, la lexicologie, la syntaxe générale et la grammaire analytique puis la grammaire normative (code) qui se structure en deux sous-parties que sont les mots variables et les mots invariables.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Rien n'est facultatif.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

En fait l'élément constant dans toutes les directives d'enseignement fournies à l'enseignant est la nécessité de faire participer au maximum les élèves au processus de leur formation. L'apprentissage par coeur est de façon générale condamné. C'est ainsi que relativement à l'enseignement de la grammaire par exemple, les concepteurs du programme précisent que: «*l'élève n'a pas à apprendre par coeur la définition ou la règle de grammaire* (...); *on peut, à l'examen, en demander des applications pratiques*» (Ibid., p. 96).

En explication de textes, la mémorisation de vers et même de textes prosaïques d'auteurs célèbres est recommandée.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Il n'y a (en tant que telle) aucune indication précise dans les programmes en ce qui concerne les modalités d'évaluation.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audiovisuel)

En lecture, on recommande aux élèves d'apporter en classe les ouvrages qu'ils lisent à la maison. L'utilisation pratique et rapide du dictionnaire doit être maîtrisée par les élèves dès la huitième année (Ibid., p. 103).

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non spécifié sauf le magnétophone et le tourne-disques dont l'utilisation est facultative.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière (Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Non indiqué.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non indiquée.

Représentation qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées

(Énoncés et définitions de valeur)

Voir le programme de 1956.

Représentation de la société proposée

Voir le programme de 1956.

Représentation de l'homme éduqué

Voir le programme de 1956.

Représentation de l'enfance

Voir le programme de 1956.

Représentation du rôle du professeur

Voir le programme de 1956.

Représentation de l'apprentissage

L'apprentissage est perçu comme quelque chose d'essentiellement actif où la participation de l'apprenant est requise. En effet, même si le maître doit aider l'élève à exercer utilement sa mémoire en lui faisant mémoriser et réciter par cœur de beaux textes d'auteurs célèbres, il apparaît de toute évidence que cette activité sert une cause d'intérêt bien plus général, à savoir la maîtrise des principaux outils de communication en langue française à partir de l'exemple.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Il est absolument important de mentionner cette note introductive des concepteurs du programme si l'on veut comprendre l'intérêt accordé à l'enseignement du français. En effet, dans cette introduction, il est clairement dit que: «*l'école secondaire ne peut donner son plein rendement, si l'on n'accorde pas la première place au français, lié depuis la naissance de l'élève et durant les sept années de l'école élémentaire, à l'activité réceptive et assimilatrice de ses facultés, de même qu'aux réactions et à l'expression de sa vie sensible, affective et intellectuelle. Donc le français joue un rôle irremplaçable dans la formation du coeur et de l'esprit, facteurs indispensables développement de la personnalité, et reste à la disposition de l'élève comme du maître, l'outil-passe-partout nécessaire à l'étude des autres matières* » (Ibid., p. 78).

L'étendue et la précision du vocabulaire sont considérées comme des conditions indispensables pour éviter le parlé approximatif ainsi que les anglicismes déjà redoutés en 1957. En effet, il est clairement dit que: «*l'ignorance ou la connaissance approximative des mots aboutissent aux déformations, aux impropriétés et aux anglicismes*» (Ibid., p. 89).

4- BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique. (1957). Programmes d'études des écoles secondaires. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE
Conseil de l'Instruction publique (1958)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Cette matière vise deux objectifs qui sont savoir tirer le meilleur parti de ce qu'il lit ou entend et parler et écrire avec correction, clarté et une certaine élégance. L'élève qui: *«s'est attaché de plus en plus au français, est alors prêt à aborder le deuxième cycle du cours secondaire ou plus apte à entreprendre la lutte pour la vie»* (Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1957, p. 91).

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Voir le programme de 1957.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Voir le programme de 1957.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Le domaine cognitif est pratiquement le seul touché.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les objectifs se rapportent aux apprentissages à caractère scolaire. On peut cependant remarquer que le souci d'ouvrir l'enseignement sur la vie est présent.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Il n'y a rien de facultatif.

Contenu

Structure des contenus

Les contenus sont les mêmes que dans le programme de 1957 à l'exception de la sous-matière composition qui fait son retour dans le programme de 1958 après avoir disparu de celui de 1957.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Il n'y a rien de facultatif.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Identiques à celles du programme de 1956.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Il n'y a rien de facultatif.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Ce sont les mêmes que celles indiquées dans le programme de 1956.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Non spécifiées.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audiovisuel)

Relativement au matériel didactique, il convient de préciser que celui-ci est facultatif et qu'il comprend le tourne-disques, les disques et le magnétophone.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Il n'y a rien de facultatif à l'exception des supports audio.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

À propos de la pauvreté des données concernant le rationnel, on a les mêmes indications que dans les programmes de 1956 et 1957.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non spécifiée.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définition de valeur)

Voir le programme de 1956.

Représentation de la société proposée

Se référer au programme de 1956.

Représentation de l'homme éduqué

Voir le programme de 1956.

Représentation de l'enfance

Identique à ce qui est mentionné dans le programme de 1956.

Représentation du rôle du professeur

Se référer au programme de 1956.

Représentation de l'apprentissage

Voir le programme de 1956.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Il est important de signaler que ce sont les écoles complémentaires et primaires supérieures qui ont pris le nom d'écoles secondaires. Malgré la similitude entre de nombreux éléments des programmes de 1956, 1957 et 1958, il était nécessaire d'indiquer dans des grilles séparées les informations se rapportant à chacun de ces programmes. En effet, chacun de ces trois programmes a non seulement des spécificités propres, mais ils couvrent des années qui ne sont pas toujours absolument identiques. De fait, on constate qu'en 1956, le programme se rapporte aux 8e et 9e années, qu'en 1957, il se rapporte aux 8e, 9e et 10e années alors qu'en 1958, il se rapporte aux 8e, 9e, 10e et 11e années.

4- BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique. (1958). Programmes d'études des écoles secondaires, classes de 8e, 9e, 10e et 11e années. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 26 février 1958.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE
Conseil de l'Instruction publique (1960)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Savoir tirer le meilleur parti de ce qu'il lit ou entend; parler et écrire avec correction, clarté et une certaine élégance.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Non indiquée.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

En terme de comportements observables mais pas toujours centrés sur l'élève.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Les objectifs appartiennent essentiellement au domaine cognitif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les énoncés d'intention sont centrés sur les apprentissages à caractère essentiellement scolaire.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Il n'y a rien de facultatif.

Contenu

Structure des contenus

Les sous-matières du programme sont: phonétique et diction; lecture; explication de textes; grammaire et analyse puis composition. Les contenus se présentent de la même façon que dans les programmes de 1957 et de 1958.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Il n'y a rien de facultatif.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Non spécifiées.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Non spécifié.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Les stratégies sont encore les mêmes qu'en 1956, 1957 et 1958.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Non indiquées.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audiovisuel)

Rien de spécifié.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Rien de spécifié.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière (Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

On ne voit rien de vraiment spécifique.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non indiquée.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées (Énoncés et définitions de valeur)

Non explicitement indiquée dans le programme.

Représentation de la société proposée

Non explicitement indiquée dans le programme.

Représentation de l'homme éduqué

Non indiquée de façon explicite dans le programme.

Représentation de l'enfance

Non indiquée de façon explicite à travers le programme.

Représentation du rôle du professeur

Non explicitement indiquée.

Représentation de l'apprentissage

Non indiquée.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

En ce qui concerne le français comme discipline d'enseignement, il n'y a pas de différence notable entre le programme de 1958 et celui de 1960.

4- BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique. (1960). Programme d'études des écoles secondaires. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 18 mai 1960.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE
Conseil de l'Instruction publique (1963)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visées par cette matière

Permettre à l'élève au terme de la onzième année de savoir tirer parti de ce qu'il lit ou entend; de parler et d'écrire avec correction, clarté et une certaine élégance.

Provenance des objectifs
(Sources)

Les objectifs viennent du programme précédent, soit celui de 1960.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Voir le programme précédent.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Les objectifs se rattachent au domaine cognitif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les objectifs se veulent centrés sur les trois aspects si l'on se réfère aux objectifs ci-dessus énoncés.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Il n'y a rien de facultatif.

Contenu

Structure des contenus

Les sous-matières de ce programme de français sont: la phonétique et la diction; la lecture; l'explication de textes; le vocabulaire; la grammaire et l'analyse; les préceptes littéraires puis la mémorisation de textes. À l'analyse, on réalise très vite que les sous-matières sus-indiquées sont enseignées en huitième, neuvième, dixième et onzième années. Pour la lecture et la mémorisation de textes, une certaine latitude est laissée au professeur de choisir ses textes dans la série d'ouvrages proposés (selon le niveau des élèves).

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Non indiqué.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

En phonétique et diction, il y a les activités suivantes: phonétique descriptive, phonétique corrective puis exercices d'audition et d'élocution.

En lecture, les activités sont les suivantes: lecture silencieuse, lecture expressive puis la lecture dirigée d'ouvrages complets.

En explication de textes, et en préceptes littéraires, il s'agit de voir le style et la composition.

En vocabulaire et orthographe d'usage, il s'agit d'assurer un enseignement systématique de l'expression des sensations, de l'enseignement occasionnel du vocabulaire de correction et d'enrichissement. Il faut ajouter qu'en 8e année, il s'agit de rendre les élèves capables de se servir du dictionnaire d'une façon pratique et rapide.

En grammaire et analyse, il y a la grammaire normative puis la grammaire raisonnée avec l'analyse des mots et des propositions.

Les notions d'histoire de la littérature, se font selon les livres choisis pour la lecture et ceux choisis pour étude.

La mémorisation de textes porte sur environ 150 lignes ou vers choisis par l'autorité compétente.

Les exercices de composition portent sur la phraséologie et la stylistique ainsi que sur la rédaction et la composition proprement dite.

De façon générale toutes les sous-matières forment une unité. C'est le découpage des degrés d'enseignement en quelque sorte qui impose le découpage des contenus d'enseignement en sous-unités s'agençant d'une façon conforme à ce qu'on pourrait appeler la logique d'apprentissage. Le contenu diffère d'année en année et le niveau d'exigence s'élève également.

Pour la lecture en neuvième année, on sait que le Département de l'Instruction publique distribue un recueil de quatre mille titres: «*Jeunes, voulez-vous des livres ?*»

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Non spécifié, tout peut donc être considéré comme obligatoire.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Les méthodes recommandées pour l'enseignement du français sont la méthode inductive et la méthode active dans l'enseignement du français. Avec le programme de 1963, le terme méthode active est pour la première fois explicitement employé pour caractériser la stratégie pédagogique la plus appropriée à l'enseignement. La nécessité d'utiliser la méthode inductive est introduite par l'expression suivante: «*Dans*

l'enseignement du français, le point de départ de l'étude est toujours le français des modèles, lus ou entendus (...). Il est recommandé de toujours partir du connu vers l'inconnu, de susciter l'effort de la recherche et l'enthousiasme de la compréhension, sans oublier que la mémoire, elle aussi est un agent de formation». En effet conclut-on: *«l'élève qui a cherché, compris et pratiqué doit apprendre et retenir ce qui est indispensable»* (Comité catholique du Conseil pour l'Instruction publique, 1963, p. 99).

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Non indiquées dans le programme en tant que tel.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audiovisuel)

Pour l'enseignement des notions d'histoire de la littérature, il est indiqué un certain nombre d'auteurs. C'est ainsi qu'en onzième année, au cours scientifique, option lettres, pour le moyen âge, on propose la Chanson de Roland, Joinville, Charles d'Orléans, Villon. Pour le XVIIe siècle, il y a Corneille, Racine, Molière, Boileau, La Fontaine, Madame de Sévigné, La Bruyère et Fénélon. Pour la Renaissance, Rabelais, Ronsard, Du Bellay, Montaigne sont au programme.

Pour le cours scientifique, option mathématique et cours spécial; pour le XVIIe siècle, il y a Corneille, Racine, Molière, Boileau, La Fontaine, Madame de Sévigné, La Bruyère et Fénelon.

Pour le cours scientifique et cours spécial selon l'option lettres ou l'option mathématique et cours spécial il y a des auteurs français du XVIIe au XXe siècle. Pour

ces différentes périodes, il y a Bossuet puis Pascal; Voltaire, Rousseau, Montesquieu, Beaumarchais, Buffon puis Voltaire, Rousseau et Buffon. Pour le XIXe siècle, c'est-à-dire la période du romantisme, il y a des auteurs comme Chateaubriand, Lamartine, Victor Hugo, Musset et Vigny puis les deux premiers pour l'option mathématique et cours spécial. Le réalisme est étudié à travers les oeuvres d'auteurs comme Flaubert, Maupassant, Daudet, Leconte de Lisle, Hérédia puis Théophile Gauthier; les trois premiers pour l'option mathématique et cours spécial. Pour l'étude du symbolisme, ce sont Verlaine, Rimbaud et Baudelaire qui sont imposés. Le premier seulement est vu par les élèves de l'option mathématique et cours spécial. Pour les deux options, il y a également Veuillot, Balzac. Pour le XXe siècle, il y a Saint-Exupéry, Marie-Noël, Péguy, Claudel et Mauriac.

Les auteurs canadiens-français étudiés sont pour la période d'avant 1931: Aubert de Gaspé, Garneau, Fréchette, Conan, Nelligan, Groulx avec juste les 2e, 3e, 5e et 6e auteurs pour l'option mathématique et cours spécial. Pour la période allant de 1931 à 1963, les auteurs étudiés sont Garneau, Grandbois, Desrosiers, Savard, Ringuet, Guévremont, Roy, Giroux et Thériault. Pour l'option mathématique et cours spécial, les quatre premiers auteurs sont obligatoires.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non spécifié.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

On recommande de partir du connu vers l'inconnu, puis on suggère fortement l'utilisation de la méthode inductive. Tout cela marque l'avènement explicite de la méthode active.

Justification des éléments prescrits

Non indiquée.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Non indiquée.

Représentation de la société proposée

Non indiquée.

Représentation de l'homme éduqué

Non indiquée.

Représentation de l'enfance

L'intention délibérée de former des élèves sensibles aux valeurs morales de la chrétienté persiste. Mais à la vérité, il est très peu fait mention de la façon dont le français, moyen d'expression de soi peut faire de l'élève un bon chrétien.

Représentation de l'apprentissage

Non indiquée.

Représentation du rôle du professeur

Le professeur selon les propres termes des concepteurs du programme, doit être: «*un véritable chef d'orchestre, car il a le devoir d'assurer la coordination de toutes les branches du français, lesquelles n'offrent pas la même possibilité d'enrichissement et de formation. Par exemple, il est bon de savoir que l'orthographe grammaticale, les notions d'histoire de la littérature au-delà de certains objectifs n'ont pratiquement plus rien à offrir à la différence de la lecture, l'étude de textes , le vocabulaire, la stylistique et la composition qui restent inépuisables et féconds*» (Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1963, p. 99).

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Avec le programme de 1963, le terme méthode active est pour la première fois explicitement employé et la lecture prend toute sa signification avec les listes d'ouvrages mis au programme pour la formation intellectuelle et culturelle des élèves. Le programme de français prend une importance jamais égalée auparavant. Les nombreuses indications et suggestions quant au choix des auteurs, l'importance résolument réaffirmée de la lecture signalent sans contredit le début d'une ère intellectuelle ou les humanités à travers la littérature sont mises sur un véritable piédestal.

4- BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique. (1963). Programmes d'études des écoles secondaires. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE
MEQ (1967)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

À la fin de la classe de secondaire IV, à titre d'objectif général, on précise que la connaissance du français devrait permettre à l'élève de savoir tirer parti de ce qu'il lit ou entend, de parler et d'écrire avec correction, clarté et une certaine élégance. Les objectifs spécifiques de chaque sous-matière sont les suivants: pour les études grammaticales au niveau de l'école secondaire, il s'agit de la correction de la langue et de la discipline de la pensée par l'analyse critique de l'expression, par l'examen et la discussion des notions grammaticales, objet de la grammaire raisonnée. Pour les études de composition dont l'explication de textes est l'exercice-clé, il s'agit d'amener les élèves à apprendre à penser et à s'exprimer à l'école des bons auteurs. Avec l'enseignement de la composition, il s'agit de rendre l'élève capable d'exprimer clairement et correctement ses idées, ses sentiments et ses sensations avec une note d'élégance dans des textes généralement courts. Avec les études littéraires, on vise à développer chez les élèves l'aptitude pratique à bien lire. Dans le cadre de l'enseignement de l'expression orale, l'objectif est d'amener les élèves à s'exprimer avec aisance, naturellement et sans exagération.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

On ne le sait pas.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Les objectifs sont formulés comme ceux du programme précédent, c'est-à-dire avec des verbes d'action mettant surtout en scène l'activité des élèves même si la formulation ne respecte pas strictement les règles actuelles de formulation des objectifs pédagogiques.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

C'est le domaine cognitif qui est le plus touché.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Sur les trois aspects tout en restant essentiellement scolaires.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Non spécifié.

Contenu

Structure des contenus

Pour employer l'expression des concepteurs du programme eux-mêmes, nous dirons que l'étude de la langue se fait à partir de quatre «chefs» que sont la grammaire, la composition, la littérature et l'expression orale. Les éléments de ces sous-matières sont les suivants: en grammaire, nous avons la grammaire normative, la grammaire raisonnée et la phraséologie grammaticale. En études de composition, il y a l'explication de textes, le vocabulaire et l'orthographe d'usage, la phraséologie stylistique, les préceptes littéraires et la composition. En études littéraires, il y a la lecture, la mémorisation et les notions d'histoire de la littérature. En expression orale, il y a l'audition et l'élocution.

Tableau analytique des éléments de la sous-matière études grammaticales

Années / Éléments	8e année	9e année	10e année	11e année
Le nom	X	X	X	X
L'article	X	X	X	X
L'adjectif qualificatif	X	X	X	X
L'adjectif non qualificatif	X	X	X	X
Le pronom	X	X	X	X
Le verbe	X	X	X	X
L'adverbe	X	X	X	X
La préposition	X	X	X	X
La conjonction	X	X	X	X
L'interjection présentative	X	X	X	X
La locution d'insistance	X	X	X	X
La syntaxe générale			X	X
La grammaire analytique			X	X
La ponctuation			X	X
La majuscule			X	X
Les abréviations				X
Les exercices				X

N.B. La croix dans la case indique la présence de l'élément.

Tableau analytique des éléments de la sous-matière études de composition

Années / Éléments	8e	9e	10e	11e
L'explication de textes			X	X
Le vocabulaire, l'orthographe d'usage et la lexicologie			X	X
La phraséologie stylistique			X	X
Les préceptes littéraires			X	X
La composition			X	X

Tableau analytique des éléments de la sous-matière études littéraires

Années / Éléments	8e	9e	10e	11e
La lecture	X	X	X	X
La mémorisation de textes	X	X	X	X
L'histoire de la littérature	X	X	X	X

Tableau analytique des éléments de la sous-matière expression orale

Années / Éléments	8e	9e	10e	11e
La phonétique descriptive	X	X	X	X
La phonétique corrective	X	X	X	X
Les exercices d'audition et d'élocution	X	X	X	X

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Voir les tableaux ci-dessus.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Dans les études grammaticales, il s'agit de faire faire des dictées et des exercices orthographiques et des exercices de grammaire raisonnée. En études de composition, il s'agit de faire faire des explications de texte, du vocabulaire; de l'orthographe d'usage; de la phraséologie stylistique; de la stylistique; l'étude des préceptes littéraires puis la composition proprement dite.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Voir les tableaux ci-dessus.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Le maître doit toujours avoir le souci de susciter l'effort de la recherche et l'enthousiasme de la compréhension, sans oublier que la mémoire, elle aussi est un agent de formation (Service d'information, Ministère de l'Éducation, 1967, p. 4). La méthode active et inductive est recommandée dans l'enseignement du français.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Non indiquées.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

(Manuels, guides, audiovisuel)

En onzième année, sont proposées des oeuvres d'auteurs connus comme La Bruyère, Voltaire, Rousseau, Châteaubriand, Hugo, Gauthier, Balzac, Delisle, Baudelaire, Verlaine, Saint-Exupéry, Nelligan, puis Garneau et enfin Félix Savard pour les études littéraires.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non spécifié.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière

(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Non spécifié.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

S'agissant de la mémorisation des textes qui semble contraire à l'attitude qu'on veut développer, les avantages recherchés sont: développer le sens esthétique des élèves; exercer leur mémoire et les cultiver.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Voir le programme de 1963.

Représentation de la société proposée

Voir le programme de 1963.

Représentation de l'homme éduqué

Voir le programme de 1963.

Représentation de l'enfance

Voir le programme de 1963.

Représentation du rôle du professeur

Voir le programme de 1963.

Représentation de l'apprentissage

C'est un processus essentiellement actif qui semble se fonder sur la conception constructiviste de l'apprentissage.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Dans ce programme la nécessité d'enseigner le français en ayant toujours présent à l'esprit que le français est l'outil indispensable à l'acquisition des autres

matières est également réaffirmée. Les sous-matières qui constituent le français doivent également être dispensées de façon coordonnée. En effet, chaque matière est reliée de façon étroite aux autres.

4- BIBLIOGRAPHIE

Ministère de l'Éducation. (1967). Programme d'études des écoles secondaires. Français 12, 22, 31, 32, 41, 42, 51, 52. Gouvernement du Québec, Direction générale de l'élémentaire et du secondaire. Québec.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME LANGUES ET LITTÉRATURES AU SECONDAIRE
MEQ (1968)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Les objectifs généraux du programme sont les suivants: être capable d'exercer son activité professionnelle dans sa langue maternelle; aligner la langue française parlée et écrite au Québec sur le français international et améliorer ses habitudes linguistiques surtout dans les domaines de la syntaxe, de la morphologie et de la phonologie et enfin être capable d'employer dans le monde de l'industrie et des affaires le terme correct et en donner l'exemple. Les objectifs de texte et vocabulaire sont d'initier les élèves aux textes techniques et de leur permettre de découvrir, à travers les thèmes choisis, le style et le vocabulaire propres au monde du travail, de leur présenter sous forme de révision les notions de grammaire et d'orthographe essentielles à l'expression écrite puis de créer chez eux l'habitude de la consultation. Quant aux objectifs visés par l'enseignement de la communication ou l'expression orale, ils sont les suivants: créer chez l'élève des automatismes d'articulation nette et de prononciation correcte; exprimer fidèlement et correctement sa pensée et ses sentiments selon les différentes techniques de l'expression orale. Pour la communication ou expression écrite, les objectifs sont les suivants: initier l'élève à l'expression écrite, claire, précise, concise et ordonnée; habituer l'élève à exécuter avec promptitude et efficacité un travail de rédaction puis favoriser l'apprentissage des techniques de la rédaction du courrier et des documents.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Cela n'est pas indiqué.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Les objectifs sont libellés en des termes très généraux et mettent en scène le contenu plutôt que l'élève.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

C'est le domaine cognitif qui est le plus touché, même si les préoccupations des élèves renvoient à des considérations très pratiques.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Plutôt centrés sur les techniques d'expression en milieu professionnel.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Il n'y a rien de facultatif.

Contenu

Structure des contenus

Les sous-matières de cet enseignement sont: texte et vocabulaire; communication ou expression orale et communication ou expression écrite.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Non indiqué.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

En texte et vocabulaire, l'étude du style et du vocabulaire se fera à l'aide de quinze thèmes dont cinq obligatoires pour tous les élèves et dix choisis par le maître ou ses élèves. Les thèmes obligatoires sont le français et le monde du travail; l'industrie, l'agriculture, le commerce et les services; les gouvernements; la circulation des biens; les moyens de transport et de communication. Les thèmes libres vont de l'enseignement commercial à l'enseignement professionnel en passant par l'enseignement agricole. En communication ou expression orale, les activités tournent autour de la phonétique corrective, de la technique de lecture et de la pratique oratoire qui prend en compte l'accueil des visiteurs et le protocole du téléphone; l'exposé; l'argumentation; le groupe de discussion; le comité d'études; l'assemblée délibérante; les lectures de textes; la causerie; l'improvisation et la présentation. En communication ou expression écrite, les activités sont centrées sur la correspondance avec les points particuliers suivants: l'introduction; les genres de lettres et les documents.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Non spécifié.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

En texte et vocabulaire, la méthode d'exploration des thèmes est la suivante: avoir un texte de base; faire faire la lecture individuelle; faire faire des commentaires oraux; faire étudier le vocabulaire du texte; faire faire l'analyse du texte; faire faire l'étude du vocabulaire technique du thème; faire faire des exercices de phraséologie, et enfin faire faire des exercices de synthèse par des rédactions éclaires et des dictées. En communication ou expression orale, il est recommandé de consacrer quarante cinq heures à cet enseignement; de les répartir tout au long de l'année, soit sur un semestre, soit sur une période plus intensive. Chaque leçon doit comporter trois éléments qui sont: les exercices de prononciation; de rythme et de pratique oratoire. À chaque leçon, les élèves doivent participer à tour de rôle aux travaux. Il y aurait alors ainsi: a) des

courtes leçons théoriques; b) des activités portant sur l'expression corporelle et c) les exercices pratiques pour faire acquérir l'habitude du microphone, du film, du magnétophone, des disques et des autres moyens audiovisuels. En communication ou expression écrite, il est recommandé d'utiliser la méthode appelée: «de l'idée au plan, du plan à la formulation». Ceci se traduit concrètement par le fait d'aller de l'idée au mot; du mot à la phrase; de la phrase au paragraphe et du paragraphe au texte complet. On y procède concrètement par la rédaction de plans; la construction de phrases; les compositions de paragraphes; les transitions; la rédaction de textes complets et la présentation des textes puis la lecture et la discussion des documents préparés.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Non indiquées.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audiovisuel)

Quelques supports audiovisuels courants (microphone et autres).

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non spécifié.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière (Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Les objectifs généraux du programme sont les suivants: être capable d'exercer son activité professionnelle dans sa langue maternelle; aligner la langue française

parlée et écrite au Québec sur le français international et améliorer ses habitudes linguistiques surtout dans les domaines de la syntaxe, de la morphologie et de la phonologie et enfin, être capable d'employer dans le monde de l'industrie et des affaires le terme correct et en donner l'exemple.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non explicitée.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Non spécifiée.

Représentation de la société proposée

La société idéale semble être celle où tous les travailleurs seront capables de communiquer correctement dans leur langue maternelle tout en se faisant comprendre par les autres.

Représentation de l'homme éduqué

L'homme éduqué doit être un professionnel capable d'exercer son métier dans sa langue maternelle et de se faire comprendre par les autres.

Représentation de l'enfance

Non spécifiée.

Représentation du rôle du professeur

Non spécifiée.

Représentation de l'apprentissage

L'apprentissage est conçu comme étant essentiellement tourné vers la pratique.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Ce programme se distingue des autres par son caractère très pratique même si l'on y exprime le souci de respecter les normes internationales du parlé et de l'écrit français.

4- BIBLIOGRAPHIE

Service d'Information. (1968). Programme d'études des écoles secondaires. Langues et littératures, français 50 pour les élèves de l'enseignement professionnel. Ministère de l'Éducation. Québec. Septembre 1968.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME CADRE À L'ÉLÉMENTAIRE
LANGUES ET LITTÉRATURES
MEQ (1969)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

L'objectif à longue échéance de l'enseignement de la langue maternelle consiste à faire sentir et constater à l'écolier que la langue est l'instrument par excellence qui lui permet de réfléchir, d'exprimer sa pensée, ses sentiments et ses désirs. La langue de mieux en mieux connue, de mieux en mieux maîtrisée, donne accès au passé, permet de communiquer avec le présent et ouvre la porte sur l'avenir. Les objectifs visés par l'école élémentaire à travers l'enseignement de la langue maternelle et des autres matières consistent à mettre chaque écolier en possession des techniques de base qui lui permettront d'exprimer sa pensée et ses sentiments aussi clairement que possible (savoir parler et savoir écrire); de comprendre la pensée et les sentiments des autres (savoir écouter et savoir lire); puis d'enrichir la personnalité de chaque écolier, favoriser le développement de sa capacité de réflexion et de création, aider à la maturation de son intelligence; rendre chaque écolier capable de participer à la vie de la collectivité.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

On ne le sait pas.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Elle est faite d'une manière à placer l'élève au cœur des préoccupations d'apprentissage.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Les domaines touchés sont le cognitif et le socio-affectif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les objectifs sont centrés sur l'école de même que sur le développement de la personne et de la société (voir objectifs à long terme).

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Étant considérés comme minimaux, tous les objectifs ne peuvent logiquement qu'être obligatoires.

Contenu

Structure des contenus

Le contenu de cet enseignement s'organise autour de trois éléments importants à savoir l'expression et la compréhension; le contenu linguistique et le bon usage; puis l'expression et la compréhension. La langue orale quant à elle se subdivise en deux éléments: savoir parler et savoir écouter. La langue écrite se subdivise elle-même en deux points également: savoir lire et savoir écrire. Le contenu linguistique comprend la grammaire; le vocabulaire; la phonétique. Le bon usage comprend l'orthophonie et l'orthographe.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Il n'y a rien de facultatif.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

En expression et compréhension, les activités privilégiées sont: pour l'élocution; les exercices systématiques sur des sujets qui intéressent l'enfant (observation de scènes, d'images ou de textes, discussion, causerie, jeu dramatique, etc.). Pour la

lecture expressive, la lecture et la diction de textes (en vers ou en proses) qui ont d'abord été expliqués globalement ou lus silencieusement afin de vérifier les qualités phonétiques de la langue parlée de chaque élève. Pour l'objectif savoir écouter, les moyens sont les activités suivantes: exercices d'audition individuels et collectifs portant sur l'élocution, la récitation et la lecture expressive. Pour l'objectif savoir lire, les moyens sont l'acquisition des mécanismes fondamentaux de la lecture par la lecture; la lecture silencieuse; la lecture dirigée et l'initiation à la lecture d'ouvrages à la portée des enfants. Pour l'objectif savoir écrire, les moyens utilisés sont l'écriture par les exercices préparatoires; la composition par des exercices courts mais quotidiens sur des sujets empruntés à la vie de l'écolier qui sollicitent son observation, son imagination, sa sensibilité, son expérience; les formes de composition par le texte libre, le poème, le compte rendu de lecture, le récit d'un événement, lettres (correspondance scolaire ou sociale), article de journal scolaire, imprimerie. Pour l'objectif de grammaire, les moyens sont la phraséologie par l'entraînement au maniement de la phrase française dans ses structures les plus fréquentes; par la syntaxe par l'étude des notions de groupes fonctionnels et l'arrangement de ces groupes dans la phrase, la combinaison de mots et la classification des mots en espèces. Pour l'objectif de vocabulaire, les moyens sont les recherches de mots et d'expressions pour nourrir la pensée; l'emploi de mots et d'expressions. Pour l'objectif de phonétique, les moyens sont les exercices de perfectionnement au point de vue de la prononciation, de l'articulation, de la respiration à partir des besoins de l'écolier et en étroite relation avec la lecture expressive.

En ce qui concerne le bon usage, pour l'objectif d'orthophonie, les moyens sont les exercices de phonétique corrective à partir du langage spontané de l'enfant. Pour l'objectif d'orthographie, les moyens sont les exercices d'orthographe d'usage; d'orthographe grammaticale; de conjugaison et d'emploi de la majuscule et de la ponctuation.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissages

Non spécifié.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Le maître est invité à: *«guider l'enfant dans sa conquête de la langue. Pour ce faire, il doit susciter chez celui-ci une constante participation, une contribution active à l'acquisition des moyens d'expression»* (MEQ, 1969, p. 4). Pour l'enseignement de la langue maternelle, le maître doit veiller à faire acquérir de façon absolument parfaite, les éléments de base. Il doit assurer la progression de l'élève en élargissant progressivement le champ des connaissances. Le maître doit veiller à assurer une coordination entre les diverses branches du français et également entre le français et les autres disciplines (Ibid., p. 50).

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Par rapport à l'évaluation, il est simplement indiqué que conformément à l'esprit du programme, l'évaluation porte: *«sur l'expression de soi (savoir parler et savoir écrire) et sur la compréhension des autres (savoir écouter et savoir lire)»* (Ibid., p. 5).

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audiovisuel)

Non spécifié.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non spécifié.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière

(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

En fait, compte tenu des grands principes mis de l'avant, on peut dire que le principe organisateur des apprentissages consiste à partir du connu vers le non connu (partir du langage acquis par l'enfant dans son milieu familial pour lui permettre d'élargir le champ de ses possibilités).

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Pour ce qui est de la nécessité de tenir compte du milieu familial d'origine de l'élève dans la stratégie d'apprentissage du français à l'élémentaire, on voit que ce choix pédagogique repose sur le constat fort simple que l'apprentissage de la langue maternelle débute à la maison et se poursuit à l'école. De plus, il conviendrait de préciser que les milieux scolaire et familial sont en permanente interaction dans le processus d'apprentissage de la langue maternelle.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées

(Énoncés et définitions de valeur)

À ce sujet, il est dit ceci: «*l'interdépendance grandissante de tous les groupes professoraux (sic), à l'intérieur de la société d'aujourd'hui et de celle de demain, oblige l'école à développer chez les étudiants un réel esprit de collaboration et de respect, chacun étant pleinement conscient de ce que l'autre apporte au bien commun de la collectivité, chacun estimant à sa juste valeur les connaissances que l'autre possède. L'organisation de l'enseignement secondaire doit donc être telle que se développe cette mentalité profondément sociale*» (MEQ, 1966, p. 67).

Représentation de la société proposée.

La montée de la science symbolisée par l'impérialisme grandissant des mathématiques fait que l'enseignement du français n'influence pas directement la représen-

tation de la société. On ne se représente plus la société idéale à partir du français en soi. Le français plus que jamais est réellement un outil de communication et quasiment rien d'autre.

Représentation de l'homme éduqué

Non indiquée.

Représentation de l'enfance

Non indiquée.

Représentation du rôle du professeur

Le maître est essentiellement un guide. C'est un facilitateur d'apprentissage comme on dirait dans un jargon pédagogique plus actuel. Le professeur est également un modèle à imiter en ce qui concerne le langage oral. Il doit donc soigner son parlé.

Représentation de l'apprentissage

La pédagogie de la langue maternelle doit, dit-on, reposer sur les données de la psychologie de l'enfant. On tient ici pour acquis que l'apprentissage de la langue maternelle se fait en deux étapes: d'abord, de la naissance de l'enfant à son entrée à l'école, on estime que l'enfant saisit mots et phrases dans un contexte réel, qu'il acquiert la langue par un apprentissage exclusivement oral. Ensuite, à son entrée en classe, l'enfant commence la seconde étape de son apprentissage. L'enseignement de la langue maternelle doit prendre son origine dans la pensée de l'enfant et tenir compte de la spontanéité de son expression. Il devient donc nécessaire pour l'école de placer l'enfant dans les conditions où, naturellement, on parle et on écrit, et où, naturellement, on écoute et on lit (Ibid., p. 4).

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

L'étude du français comme langue maternelle: *«revêt une importance encore plus grande au Québec du fait de sa situation géographique et de son histoire»* (Service général des communications du MEQ, 1969, p. 1). La pédagogie de la langue maternelle doit reposer sur les données de la psychologie de l'enfant. Le contenu linguistique et le bon usage sont importants, mais ils sont accessoires par rapport à l'expression et à la compréhension. Les concepteurs du programme demandent d'insister sur le fait que: *«l'enseignement du français, langue maternelle doit reposer essentiellement sur la pratique de la langue, expression et compréhension. Il s'agit en fait de cultiver les moyens linguistiques de chaque enfant, son savoir-parler et son savoir-écouter, son savoir-lire et son savoir-écrire»* (Ibid., p. 6). Dans ce programme, à chaque élément d'une sous-matière correspond un objectif. C'est ainsi que nous avons les objectifs spécifiques suivants: utiliser la langue familière correcte; entendre et saisir la pensée d'autrui exprimée oralement; juger le contenu et la forme d'un message; acquérir l'habitude et le goût de la lecture qui se réalise à partir de l'acquisition des mécanismes fondamentaux de la lecture, de l'acquisition de l'habitude de lire aussi rapidement et efficacement que possible, de la maîtrise du maniement du dictionnaire, de la manière de consulter un livre, d'effectuer des recherches bibliographiques, de rédiger des fiches et de l'acquisition du goût de la lecture d'ouvrages à sa portée; développer chez l'écolier le plaisir de communiquer et de s'exprimer par écrit; assurer la clarté et la correction de son expression; préciser, corriger et enrichir le langage de chaque écolier au point de vue de la structure de la phrase orale ou écrite; rendre l'écolier conscient des mécanismes et des ressources de sa langue maternelle; préciser, corriger et enrichir le langage spontané de chaque écolier; améliorer le langage spontané de l'écolier au point de vue des phénomènes de la chaîne parlée; avoir une prononciation normale et correcte et écrire correctement ce qu'on exprime.

Dans ce programme, les indications relatives à la langue méritent d'être signalées en bonne place. En effet, il est recommandé d'aligner les normes du français parlé et écrit au Québec sur les normes internationales. On précise aussi que si la phonétique accepte des variantes, la morphologie et la syntaxe n'admettent elles aucun écart. D'ailleurs, relativement à la phonétique, il est recommandé d'imiter le français parlé sur les ondes des radios d'État. Par rapport au lexique, il est dit-on juste d'accepter les canadianismes de bon aloi. On précise par ailleurs que la priorité doit aller au français parlé car la langue orale est: «*première en date et en valeur*» (Ibid., p. 4). Elle sert de ce fait de point de départ à l'apprentissage de la langue. On indique aussi que la primauté doit aller aux techniques d'expression et qu'on doit procéder au regroupement des techniques. L'enseignement du français conclut-on doit être orienté vers l'expression personnelle de l'enfant. Le maître en ce qui concerne la langue orale est un modèle que l'élève imite volontiers. Cela oblige donc le maître à parler le français à la perfection.

4- BIBLIOGRAPHIE

Ministère de l'Éducation du Québec. (1966). L'école coopérative: Polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le règlement no 1 du Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. Québec. Septembre 1966.

Service général des communications. (1968). Programmes d'études des écoles élémentaires, langues et littératures, programme-cadre de français E. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. Québec. Mai 1969.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME FRANÇAIS PRIMAIRE
MEQ (1979)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

L'objet de la classe de français qu'on peut assimiler ici à sa finalité est la production et la compréhension de discours signifiants et des conditions dans lesquelles ces opérations s'effectuent normalement. On doit donc trouver à l'école la pratique d'un français correct d'ici, permettant d'accéder à la plus grande audience possible, au Québec d'abord, puis dans les autres pays francophones (MEQ, 1979, p. 7). L'objectif de la classe de français est de développer chez l'écolier ses habiletés comme émetteur et comme récepteur, autant en langue orale qu'en langue écrite. Les objectifs plus spécifiques visés par cet enseignement à travers ses différents contenus sont reliés à la communication orale. En ce qui concerne cet enseignement, il s'agit d'accroître l'habileté à communiquer verbalement dans des situations où l'écolier est alternativement locuteur et interlocuteur. Cet objectif pour être atteint, doit être fragmenté en sous-objectifs structurés autour des éléments suivants: le contenu du discours; la forme du discours par rapport à quoi l'attention de l'élève doit porter sur le choix de la variété de la langue convenant à une situation particulière donnée, sur le choix et l'organisation des éléments linguistiques et enfin la rétroaction relativement à quoi, il est prévu que l'écolier cherche à adapter ses propos et son comportement à la réaction verbale ou non verbale de l'interlocuteur. Au nombre des objectifs de la communication écrite, il y en a deux d'essentiels à savoir pour la lecture: faire de l'écolier un bon lecteur puis, en ce qui concerne l'écriture, faire de l'écolier un scripteur moyen et le préparer à devenir un bon scripteur. En quatrième année, l'habileté à lire se distingue de celle dont les écoliers

sont capables en troisième année par la capacité de lire des textes qu'ils ne liraient que difficilement en troisième année, par la capacité de tenir compte de plus en plus du type de textes lus et de leur intention de lecture. En cinquième année, l'habileté à lire se distingue de celle dont les écoliers sont capables en quatrième année, par la capacité de tenir compte de plus en plus du type de texte lu et de leur intention de lecture. En sixième année, l'habileté à lire se distingue de celle dont sont capables les écoliers de cinquième année, par la capacité de tenir compte de plus en plus du type de texte lu et de leur intention de lecture, par la capacité de lire des textes qu'ils ne liraient que difficilement en quatrième ou en cinquième année.

Tableau de la progression des objectifs minimaux terminaux en écriture

1re année	Reproduire d'après modèle un court message signifiant qui puisse être lu aisément; construire une phrase à partir d'un ensemble de mots fournis en utilisant tous ces mots ou quelques-uns et en mettant une majuscule au début et rédiger de courtes phrases signifiantes.
2e année	Rédiger un court texte de deux à cinq phrases dans une situation qui en justifie la rédaction et produire ainsi des phrases simples dont les idées se rattachent au sujet traité.
3e année	Rédiger de courts textes de trois à six phrases à partir de différentes intentions et produire des textes à caractère expressif, à caractère incitatif, à caractère informatif; rédiger ces textes avec un minimum d'autonomie.
4e année	Rédiger de courts textes de six à dix phrases à partir de différentes intentions et ainsi produire des textes à caractère expressif, à caractère incitatif, à caractère informatif, à caractère poétique et ludique; rédiger ces textes avec un minimum d'autonomie.
5e année	Rédiger de courts textes de six à dix phrases à partir de différentes intentions et ainsi produire des textes à caractère expressif, à caractère incitatif, à caractère informatif, à caractère poétique et ludique; rédiger ces textes avec un minimum d'aisance et d'efficacité.
6e année	Rédiger de courts textes de six à dix phrases à partir de différentes intentions et ainsi produire des textes à caractère expressif, à caractère incitatif, à caractère informatif, à caractère poétique et ludique; rédiger ces textes avec un minimum d'aisance et d'efficacité.

Provenance des objectifs de cette matière

(Sources)

Les objectifs sont dans leur grande majorité inspirés de ceux qui sont consignés dans le programme-cadre. Il est cependant bon de savoir qu'ils prennent en compte de façon équilibrée aussi bien les objectifs liés à la maîtrise de l'expression orale que ceux liés à la maîtrise de l'expression écrite et ce à la différence des programmes-cadres qui eux mettaient de façon prioritaire l'accent sur la maîtrise de la langue orale .

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Ils sont formulés selon les critères actuels de formulation des objectifs.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Les objectifs sont surtout du domaine cognitif mais, il y en a également quelques-uns du domaine socio-affectif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les objectifs sont centrés sur les aspects cognitif et affectif.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Il n'y a rien de facultatif.

Contenu
Structure des contenus

L'apprentissage de la communication orale s'organise autour des contenus suivants: l'habileté à communiquer oralement et l'objectivation de la langue orale qui concerne l'objectivation de la langue elle même puis l'objectivation relative à l'usage de la langue. L'apprentissage de la communication écrite s'organise autour de la lecture et de l'écriture. Par rapport à la lecture, les contenus sont les suivants: l'habileté à lire qui ne s'acquiert que par la pratique: «*c'est en lisant qu'on devient bon lecteur*» (Ibid., p. 23) et les connaissances mêmes qui sont nécessaires à la lecture à savoir les connaissances linguistiques comprenant le lexique, la morphologie, la syntaxe et le système grapho-phonétique puis les connaissances du réel et des types de textes. Par rapport à l'écriture, les contenus sont l'habileté à écrire et les connaissances et techniques nécessaires à l'écriture. Les connaissances nécessaires à l'écriture portent sur l'orthographe d'usage, et l'orthographe grammaticale et la syntaxe. (Voir tableaux ci-après).

Tableau de progression des éléments de la langue orale

Années / Contenus	1re année	2e année	3e année	4e année	5e année	6e année
Discours à caractère expressif	X	X	X	X	X	X
Discours à caractère incitatif	X	X	X	X	X	X
Discours à caractère informatif	X	X	X	X	X	X

Tableau de progression des éléments de la lecture

Années / (Contenu) lecture de type:	1re année	2e année	3e année	4e année	5e année	6e année
Informatif	X	X	X	X	X	X
Poétique ou ludique	X	X	X	X	X	X
Expressif	X	X	X	X	X	X
Incitatif	X	X	X	X	X	X
(Lexique)	X	X	X	X	X	X
(Morphologie)	X	X	X			
(Syntaxe)	X	X	X	X		
(Alphabet)	X	X	X			
(Types de textes)			X	X	X	X
Dictionnaire			X	X	X	X
Repérage par ordre alphabétique				X	X	X
Classification de la bibliothèque scolaire				X	X	X
Contenu d'ouvrage					X	X
Graphophonét.que	X	X				
Discours poétique ou ludique					X	

Tableau de la progression des éléments de l'écriture

Années / Contenus	1re année	2e année	3e année	4e année	5e année	6e année
Rédaction de textes expressifs				X	X	X
Rédaction de textes incitatifs			X	X	X	X
Rédaction de textes informatifs			X	X	X	X
Le code orthographique	X	X	X	X	X	X
Le code syntaxique	X	X	X	X	X	X
Homophonie.			X	X	X	X
Calligraphie	X	X	X	X	X	X
Dictionnaire			X	X	X	X
Conjugaison			X	X	X	X
Rédaction de textes expressifs, poétiques, ou ludiques			X			X
Grammaire						X
Reproduction de courts messages	X					
Rédaction de phrases signifiantes	X					
Transformation de textes signifiants		X				
Rédaction de textes signifiants		X				
Rédaction de textes poétiques ou ludiques				X	X	X

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Voir les tableaux ci-dessus.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Il y a la lecture de contes, le visionnement d'émissions, les jeux de rôles, l'écoute de textes à caractère poétique ou ludique, la récitation de l'alphabet, la rédaction de textes, la recherche d'ouvrages à la bibliothèque, la préparation de jeu de saynètes, etc.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissages

Il n'y a rien de vraiment facultatif à l'exception des activités-types conduisant au développement des connaissances et des techniques en lecture et en écriture.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

En ce qui concerne la communication orale, l'emploi systématique du terme «placer l'élève», nous autorise à affirmer que la stratégie privilégiée est la mise en situation. Ici, la technique du questionnement est un outil privilégié. Pour l'apprentissage de la lecture, les termes qui reviennent pour décrire les activités-types sont: profiter de ou créer des situations, placer l'écolier dans des situations, faire lire, faire faire, faire manipuler etc. Ces termes annoncent bien que l'accent est mis sur l'activité de l'écolier. On peut parler de stratégie participative. En ce qui concerne l'écriture, il s'agit surtout d'offrir le maximum d'occasions à l'écolier d'écrire. Cette stratégie reflète parfaitement l'affirmation exprimée au début de ce travail à savoir que c'est en écrivant qu'on devient un bon scripteur.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Dans le programme, les seules indications détaillées, explicitement fournies et qui précisent les modalités de l'évaluation se rapportent à la lecture. Pour l'ensemble

du programme, on peut retenir les indications suivantes fournies par les concepteurs du programme: «*quant à l'évaluation, les objectifs fixés en lecture et en écriture fournissent au maître des repères qui lui permettent d'observer et d'apprécier, à travers les activités de l'écolier, les habiletés qu'il a développées. En langue orale, les éléments sur lesquels porte l'analyse de la communication sont autant de pistes offertes au maître pour observer et évaluer, en situation, l'habileté de l'écolier à communiquer oralement. Tout au cours de l'année, les éléments sur lesquels porte le travail de réflexion permettront de poser des diagnostics sur le progrès des habiletés, des connaissances et des techniques autant en langue orale qu'en langue écrite*» (Direction des programmes, service du primaire, 1979, p. 2).

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audiovisuel)

Non spécifié.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non indiqué.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel
Principes d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Les principes directeurs de ce programme se fondent sur les analyses critiques faites sur les éléments du programme-cadre. À propos des caractères du nouveau programme, il nous est précisé que celui-ci est continu et progressif puis ouvert. De façon claire, le caractère continu du programme se voit par le fait que d'une année à l'autre, les mêmes préoccupations se font jour, car rien n'est jamais complètement

achevé dans la maîtrise des habiletés langagières. L'école primaire dit-on, doit tenir compte du fait que l'évolution de l'enfant l'amène à modifier progressivement sa compréhension de la langue. Elle doit présenter un programme qui permette d'affermir et d'élargir les habiletés de l'élève. Quant au caractère ouvert du programme, il se traduit par la souplesse des indications proposées au maître relativement au processus à mettre en oeuvre pour l'atteinte des objectifs. L'ouverture du programme se manifeste également par le souci de ses concepteurs de prendre en considération l'usage que fait la communauté francophone des divers discours et de rendre ainsi l'écolier capable de les employer (Ibid., 1979, p. 11).

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non indiquée.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées

(Énoncés et définitions de valeur)

Le «Livre Orange» du ministère est la référence par excellence qui présente de façon explicite les valeurs du système scolaire québécois.

«Les valeurs de l'éducation scolaire»

2.2.10 Un certain nombre de valeurs inspirent l'éducation et, plus précisément, les objectifs généraux et les objectifs de formation qu'on y poursuit. On devrait pouvoir retrouver ces valeurs partout, au primaire et au secondaire, particulièrement dans les objectifs des programmes. Elles sont encore souvent à l'école, un objet de recherche et de réflexion. Elles indiquent, néanmoins, vers quelle direction s'orienter pour permettre aux jeunes de s'épanouir. Dans les pages qui suivent, elles ne sont pas hiérarchisées, ne sont pas signalées par ordre d'importance. Il appartiendra à chaque école d'identifier les valeurs nécessaires à son projet éducatif et d'arrêter les choix conformes aux aspirations du milieu (MEQ, 1979).

Les valeurs sont d'ordre intellectuel (le sens du travail méthodique, patient, ordonné, rigoureux; le jugement critique sur l'homme et la société, etc.).

Les valeurs affectives (l'aptitude à aimer et à être aimé, l'aptitude à communiquer son expérience, l'ouverture sur le monde, etc.).

Les valeurs esthétiques (le goût du beau, le goût de l'expression artistique, etc.).

Les valeurs sociales et culturelles (le sens de l'appartenance socio-culturelle, le sens démocratique, l'esprit d'équipe, la reconnaissance des aspirations collectives véhiculées par les coutumes et les lois, le goût du patrimoine, le souci d'une langue correcte).

Les valeurs morales (le respect de la vie, le respect de soi et d'autrui, le respect du milieu et de l'environnement, l'autonomie et la responsabilité, le souci du travail bien fait, le sens de l'effort et de la discipline personnelle, la tolérance).

Les valeurs spirituelles et religieuses (le sens de l'intériorité, le sens du sacré, le sens de la gratuité).

Représentation de la société proposée

Il est recherché une société démocratique où les différences individuelles seront pleinement respectées.

Représentation de l'homme éduqué

L'homme éduqué doit être développé dans toutes ses dimensions.

Représentation de l'enfance

L'école doit, dit-on, être une réponse aux droits de l'enfant tels que stipulés par la Loi du ministère de l'Éducation, S.R.Q., 1964, chap. 233 en son préambule, premier paragraphe.

Représentation du rôle du professeur

Le rôle du maître est d'assurer chez l'écolier le développement de l'habileté à communiquer au moyen de la langue orale et de la langue écrite, et de favoriser

l'élargissement, l'enrichissement des connaissances et des techniques nécessaires à l'exercice des habiletés langagières. Les interventions que doit effectuer le maître se classent en catégories complémentaires qui sont l'incitation de l'enfant à se perfectionner grâce à sa propre expérience; le recours du maître à la démonstration, en tant que mode privilégié pour développer les techniques nécessaires à la communication et enfin l'instruction verbale, idéale pour la transmission des notions requises.

Représentation de l'apprentissage

Il est conçu (celui de l'élève bien entendu) comme se réalisant essentiellement à partir des initiatives du maître qui peuvent se concrétiser à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ou de l'école. Celles-ci, qu'elles requièrent ou non un matériel didactique doivent tendre pratiquement en ce qui concerne le développement des habiletés langagières à tirer le meilleur parti des situations où l'écolier recourt spontanément à la langue orale ou écrite pour répondre à des besoins réels de communication, et à varier ces situations; à éveiller l'activité de l'élève en provoquant chez lui le désir de lire et d'écrire; à aider l'écolier en lui présentant des modèles de communication, à en susciter et, le cas échéant, à diriger la participation d'autres interlocuteurs. En ce qui concerne le développement des connaissances, il s'agit pour le maître de veiller à favoriser des activités variées sur des faits de langue, à enseigner à l'occasion des notions utiles au progrès des habiletés; à assurer l'intégration des connaissances à la pratique; à aider l'écolier à verbaliser les connaissances acquises; à lui indiquer où trouver les renseignements dont il a besoin. En ce qui concerne le développement des techniques, il s'agira pour le maître de renseigner l'écolier sur les techniques et les instructions nécessaires à l'usage de la langue, surtout par des démonstrations et à lui indiquer quand et comment les utiliser en situation de pratique effective; d'assurer des activités de manipulation qui rendent l'écolier capable de se servir de ces techniques et instruments (Ibid., p. 8).

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Il est bon de mentionner la note aux usagers inscrite à la fin de l'introduction au programme. En effet, la note insiste sur la nécessité pour les enseignants du primaire de se conformer au dit programme étant donné son caractère officiel. Sont même précisés les éléments obligatoires et ceux qui ne le sont pas. C'est ainsi que sont obligatoires: l'objectif de la classe de français, les objectifs spécifiques de l'apprentissage de la langue orale, de la lecture et de l'écriture, les objectifs terminaux propres à chaque degré, et les activités nécessaires à l'élargissement des habiletés à communiquer oralement, à lire et à écrire. Sont indicatives les activités-types conduisant au développement des connaissances et des techniques en lecture et en écriture.

4- BIBLIOGRAPHIE

Ministère de l'Éducation du Québec. (1979). L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. Québec: Bibliothèque nationale du Québec. Éditeur officiel du Québec.

Direction des programmes. Service du primaire. (1979). Programme d'études primaire, français. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Hensler-Méhu, H., Raymond, D. et Elbaz, F. (1986). Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire. Bibliothèque nationale du Québec. Sherbrooke: Éditions du CRP. Faculté des sciences de l'éducation.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE
PREMIÈRE ANNÉE SECONDAIRE
MEQ (1981)

1-ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visées par cette matière

Les finalités du programme de français sont les mêmes que celles de l'école à savoir: autonomie et pouvoir; responsabilité; raisonnement logique et rigueur intellectuelle; jugement critique et sens de créativité; sentiment d'appartenance et identification de soi.

Les buts de l'enseignement du français sont: amener l'élève à savoir lire et écouter; amener l'élève à reconnaître les valeurs socioculturelles véhiculées par la langue et par les discours en usage dans la communauté québécoise et à se situer par rapport à ces valeurs.

Les objectifs généraux de l'enseignement du français au cours secondaire sont: pour la compréhension de discours oraux et écrits; rendre l'élève capable de lire et d'écouter différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale. En ce qui concerne la production de discours oraux et écrits, il s'agit de rendre l'élève capable de rédiger ou de formuler oralement différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale. En ce qui a trait aux valeurs socioculturelles, il s'agit d'amener l'élève à se situer par rapport aux valeurs que véhiculent les discours lus et écoutés.

Les objectifs terminaux relatifs à la compréhension sont de lire un article d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse portant sur un sujet non lié à l'actualité, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue; lire un mode d'emploi ou des instructions en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue; écouter un exposé à caractère expressif en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue; de lire un récit d'aventures en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours puis enfin d'écouter ou lire un poème à caractère ludique en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue. Les objectifs terminaux relatifs à la production (parler et écrire) sont: faire un exposé oral à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue; faire un exposé oral à caractère expressif en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue; écrire un texte à caractère expressif en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue; puis enfin écrire un récit d'aventures centré sur un événement en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours. Il est bon de préciser que les objectifs terminaux sont décomposés en objectifs d'un niveau plus bas du point de vue de leur généralité et qui doivent être atteints à la faveur de la mise en oeuvre des conditions de réalisation de ces objectifs terminaux.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Les objectifs sont obtenus par les processus de dérivation et de spécification à partir des finalités et des buts de l'enseignement du français, langue maternelle au secondaire.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Les objectifs en fonction de leur niveau hiérarchique sont formulés de façon plus ou moins détaillée. Les objectifs terminaux ne précisent pas le degré de réussite avec

lequel l'élève devra manifester son habileté à comprendre et à produire des discours. Ils ne précisent pas non plus les conditions dans lesquelles s'effectuera l'évaluation. Il appartient aux responsables de l'évaluation d'apporter ces précisions (MEQ, 1981, p. 27).

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Les secteurs touchés sont les domaines cognitif et socio-affectif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Ils sont centrés sur les trois aspects que sont la société, l'école et la personne. On peut assez aisément faire le constat que les objectifs de l'école sont presque limités à ceux de la personne considérée comme «être vivant en société».

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Les objectifs généraux et les objectifs terminaux du programme sont obligatoires pour les institutions scolaires relevant du ministère de l'Éducation et dans lesquelles le français, langue maternelle est enseigné à des élèves du niveau secondaire.

Contenu

Structure des contenus

Les contenus d'apprentissage (selon les concepteurs du programme eux-mêmes), s'organisent autour des deux grandes habiletés langagières que sont l'habileté à comprendre un discours (lire et écouter) et l'habileté à produire un discours (écrire et parler). Ils présentent d'abord l'ensemble des activités de pratique à réaliser en classe à savoir les pratiques de compréhension, les pratiques de production. Ils énumèrent ensuite, sous deux rubriques, un deuxième ensemble d'activités d'apprentissage à savoir les activités d'objectivation de la pratique et les activités d'acquisition des connaissances. Ce deuxième ensemble d'activités s'articule autour des deux pôles suivants: la situation de communication et le fonctionnement de la langue et des discours.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

En ce qui concerne les contenus d'apprentissage, les pratiques de compréhension et les pratiques de production sont obligatoires; les éléments notionnels contenus dans les activités d'objectivation de la pratique sont obligatoires. Cependant, il revient au maître de juger dans quelle mesure les activités énumérées sous la rubrique objectivation de la pratique sont à répéter, à regrouper ou à adapter tout en respectant le degré de difficulté qu'elles représentent.

Les éléments notionnels énumérés sous la rubrique acquisition de connaissances sont facultatifs, dans le sens où leur choix est laissé à la discrétion du maître.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Les activités sont les suivantes: Dans la situation de communication quand l'intention du récepteur est de s'informer sur un sujet donné, l'objectivation de la pratique se fait à l'aide des activités suivantes: À la suite de la lecture d'un article d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse portant sur un sujet non lié à l'actualité, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer sur ce sujet. Pour faciliter la réalisation des activités de pratique et d'objectivation de la pratique, amener les élèves à se donner s'il y a lieu, des connaissances sur: l'intention de communication, les éléments du discours qui servent à préciser des informations.

Quand l'intention de l'émetteur est d'informer quelqu'un sur un sujet donné: À l'occasion de la production d'un exposé oral à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention d'informer quelqu'un sur ce sujet.

Quand l'intention du récepteur est de s'informer en vue d'actions à poser: Suite à la lecture d'un mode d'emploi ou d'instructions, amener les élèves à reconnaître dans

quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer en vue d'actions à poser. Pour faciliter la réalisation des activités de pratique et d'objectivation de la pratique, amener les élèves à se donner des connaissances: l'intention de communication et les éléments du discours qui servent à préciser des consignes.

Quand l'intention du récepteur est de s'informer sur les sentiments ou les goûts de quelqu'un: Suite à l'audition d'un exposé à caractère expressif, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer sur les sentiments de quelqu'un. Pour faciliter la réalisation des activités de pratique et d'objectivation de la pratique, amener les élèves à se donner, s'il y a lieu, des connaissances sur: l'intention de communication et les éléments du discours qui servent à exprimer des sentiments et des goûts.

Quand l'intention de l'émetteur est d'exprimer ses sentiments ou ses goûts: À l'occasion de la production d'un exposé oral à caractère expressif et de la rédaction d'un texte à caractère expressif, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention d'exprimer leurs sentiments ou leurs goûts.

Quand l'intention du récepteur est de satisfaire un besoin d'imaginaire, explorer le langage, se donner une vision du monde: Suite à la lecture d'un récit d'aventures, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde. Pour faciliter la réalisation des activités de pratique et d'objectivation de la pratique, amener les élèves à se donner, s'il y a lieu, des connaissances sur l'intention de communication. Ainsi, à partir de l'expérience de lecture ou d'écoute des élèves, les amener à dire pourquoi ils lisent ou écoutent des oeuvres littéraires ou de fiction et les amener à découvrir l'intention de communication qui donne naissance à ce type de discours (ex: divertir, amuser, émouvoir, faire rêver, etc.).

Quand l'intention de l'émetteur est de satisfaire un besoin d'imaginaire, explorer le langage: On peut à l'occasion de la rédaction d'un récit d'aventures centré

sur un événement, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'explorer le langage.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Les éléments notionnels énumérés sous la rubrique acquisition de connaissances sont facultatifs dans le sens où leur choix est laissé à la discrétion du maître.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiés en regard de cette matière

Les processus d'apprentissage privilégiés sont ceux qui reposent essentiellement sur la pratique de discours, l'objectivation de cette pratique et l'acquisition de connaissance (Ibid., p. 10). Le processus d'apprentissage retenu dans le programme de français oriente clairement les activités d'enseignement, sans pour autant imposer les stratégies et les moyens à utiliser en classe. Il revient au maître de décider comment il procédera, de choisir le matériel didactique qui convient, d'assurer un environnement favorable à l'apprentissage et de déterminer la manière dont l'élève vivra les différentes activités (Ibid., p. 11).

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Pour l'évaluation de l'habileté à communiquer oralement et par écrit les indications fournies sont les suivantes: Faire l'évaluation par le biais des pratiques de discours; l'évaluation par le biais d'activités d'objectivation.

L'évaluation des habiletés à comprendre ou à produire un discours doit nécessairement tenir compte de l'âge de l'élève et de son développement social, affectif et cognitif. Le rôle de l'évaluation doit consister à déterminer dans quelle mesure les habiletés de l'élève coïncident avec le portrait défini par les objectifs terminaux.

En ce qui concerne l'évaluation des connaissances, l'essentiel est d'évaluer dans quelle mesure l'élève est capable d'appliquer, par automatisme ou par raisonnement,

les connaissances enseignées. Cette évaluation fournit plus de renseignements pertinents sur la maîtrise des habiletés que celle qui consiste à vérifier, auprès des élèves, ce qu'ils savent, par exemple, des règles d'accord du participe ou des caractéristiques du conte merveilleux. Cependant l'évaluation des connaissances en dehors des activités de pratique et d'objectivation de la pratique révèle ce que l'élève sait. Une telle évaluation se justifie dans la mesure où certaines connaissances théoriques constituent un outil dont on doit consciemment se servir pour résoudre, par exemple, certaines difficultés orthographiques. Évaluer des connaissances en soi, c'est donc évaluer dans quelle mesure l'élève possède certaines informations utiles sans pour autant évaluer dans quelle mesure elles servent à ces habiletés langagières.

Pour ce qui est de l'évaluation des apprentissages rattachés aux valeurs socioculturelles, il est prévu que toute forme de jugement moral soit exclu. L'évaluation ne doit pas porter sur le contenu des activités proposées aux élèves, mais plutôt sur la façon dont ils les ont vécues. Ici, c'est l'indifférence des élèves face à certains types de textes qui doit servir de piste.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audiovisuel)

Rien de spécifié.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Il n'y a rien de facultatif.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Non spécifié.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Par rapport aux processus d'apprentissage privilégiés, on justifie le choix de la pratique de discours; l'objectivation de cette pratique et l'acquisition de connaissances par le fait que l'enseignement du français vise le développement d'habiletés langagières qui visent le développement d'attitudes et non celui de l'esprit scientifique (Ibid., p. 10).

On justifie l'assertion selon laquelle l'enseignement du français contribue à l'atteinte des finalités de l'école par le fait que cet enseignement traite de la langue maternelle et que celle-ci constitue en soi un puissant facteur d'identification personnelle et sociale.

Les modalités d'évaluation préconisées sont justifiées.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Voir le programme de 1979.

Représentation de la société proposée

Voir le programme de 1979.

Représentation de l'homme éduqué

Voir le programme de 1979.

Représentation de l'enfance

Voir le programme de 1979.

Représentation du rôle du professeur

Voir le programme de 1979.

Représentation de l'apprentissage

Se référer au programme de 1979.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

À la différence du programme-cadre qui s'organisait autour de la communication orale d'une part et de la communication écrite d'autre part créant une dichotomie entre l'oral et l'écrit, le présent programme structure plutôt l'enseignement du français autour de deux axes qui sont: l'habileté à comprendre et l'habileté à produire des discours.

Par rapport aux buts de l'enseignement du français, il est intéressant de savoir que pour les concepteurs du présent programme, l'école doit assurer les apprentissages que l'enfant ne pourrait faire ou qu'il ferait difficilement s'il était laissé à lui-même dans son milieu. Autrement dit, la classe de langue maternelle doit développer non pas la maîtrise de la langue familière orale, mais la maîtrise de la langue dont la communauté francophone fait usage dans les différentes sphères de ses activités. En définitive, il s'agit de viser la maîtrise par l'élève du français correct, c'est-à-dire celui qui permettra à l'élève de participer à la vie sociale et culturelle de la communauté francophone.

Les objectifs terminaux ne précisent pas le degré de réussite avec lequel l'élève devra manifester son habileté à comprendre et à produire des discours. Ils ne précisent

pas non plus les conditions dans lesquelles s'effectuera l'évaluation. Il appartient en quelque sorte: «*aux responsables de l'évaluation d'apporter ces précisions*» (Ibid., p. 27).

4- BIBLIOGRAPHIE

Direction des programmes. Service du secondaire. (1981). Programme d'études: français langue maternelle, 1re année secondaire. Formation générale. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. Février 1981.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE
DEUXIÈME ANNÉE SECONDAIRE
MEQ (1981)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Les finalités, les buts, les objectifs généraux sont les mêmes que dans le programme de première année secondaire.

Voici les objectifs terminaux spécifiques au programme de seconde année secondaire. Les objectifs terminaux relatifs à la compréhension (lire et écouter) sont les suivants: Lire un fait divers, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue; lire des règles de jeu, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue; écouter un exposé à caractère expressif, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue; lire un court roman d'aventures ou de science-fiction, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours; écouter ou lire un poème à caractère expressif, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue. En ce qui concerne la production (écrire, parler), il s'agit de faire un compte rendu oral d'événements, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue; faire un exposé oral à caractère expressif, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue; écrire un texte à caractère expressif, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue; écrire un récit d'aventures comprenant plus d'un événement, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours.

Provenance des objectifs de cette matière

(Sources)

Il s'agit de la même source que pour les objectifs de la première année du secondaire.

Formulation des objectifs

(Degré de précision)

Voir le programme de première année secondaire.

Secteurs touchés par les objectifs

(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Voir le programme de première année secondaire.

Centration des objectifs

(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Centrés sur les trois aspects avec un accent moins fort mis sur l'école.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Il n'y a rien de facultatif.

Contenu

Structure des contenus

C'est la même que celle du programme de première année secondaire.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Il n'y a rien de facultatif.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Les activités d'objectivation de la pratique et d'acquisition de connaissances relatives à la situation de communication sont regroupées sous les rubriques compré-

hension et production et sont présentées en fonction des intentions du récepteur ou de l'émetteur dans la situation de communication.

Par rapport à la compréhension, quand l'intention du récepteur est de s'informer sur un sujet donné, suite à la lecture d'un fait divers, le professeur peut amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer sur un sujet donné. Cette objectivation se lira à l'aide d'activités telle que faire identifier le sujet du fait divers; faire identifier l'intention de l'émetteur; faire résumer l'événement rapporté dans le fait divers, etc. Quand l'intention du récepteur est de s'informer en vue d'actions à poser, on peut, suite à la lecture de règles de jeux, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer en vue d'actions à poser. Et cette objectivation peut se faire à l'aide des activités suivantes: faire identifier le sujet; faire identifier l'intention de l'émetteur; faire relever les mots ou groupes de mots qui servent à préciser les règles; faire découvrir comment l'ordre dans lequel les règles sont présentées sert à faciliter la compréhension; faire reconnaître dans quelle mesure les informations contenues dans les règles du jeu en facilitent la compréhension et en permettent l'exécution. Quand l'intention du récepteur est de s'informer sur les sentiments ou les goûts de quelqu'un, cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes: faire identifier le sujet de l'exposé; faire identifier l'intention de l'émetteur; faire découvrir les sentiments ou les goûts exprimés dans l'exposé et faire relever les éléments du discours qui servent à les révéler; faire reconnaître dans quelle mesure l'exposé informe sur les sentiments ou les goûts de l'émetteur; faire reconnaître dans que'le mesure l'exposé fournit suffisamment d'informations sur les objets, les lieux, les personnes et les événements qui donnent lieu à l'expression des sentiments ou des goûts; faire dire jusqu'à quel point les élèves partagent les mêmes goûts, les mêmes sentiments. Quand l'intention du récepteur est de satisfaire un besoin d'imaginaire, explorer le langage et se donner une vision du monde, on peut, suite à la lecture d'un court roman d'aventures ou de science-fiction, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde. Cette objectivation se fait à l'aide d'activités énumérées à la page 62 du programme.

Quand la situation de communication met en oeuvre les rapports émetteur-récepteur; les rapports émetteur-récepteur-référent puis l'environnement, on peut suite à la lecture ou à l'audition d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte des rapports émetteur-récepteur; des rapports émetteur-récepteur-référent et de l'environnement. Cette objectivation se fera à l'aide d'activités indiquées à la page 68 du programme.

Par rapport au fonctionnement de la langue et des discours, quand le discours narratif et le discours descriptif sont en oeuvre, on peut suite à la lecture d'un roman d'aventures, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif. Cette objectivation se fait à l'aide des activités indiquées à la page 72 du programme. Lorsque c'est le lexique qui est en oeuvre, on peut suite à la lecture ou à l'audition d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du lexique. Cette objectivation se fait à l'aide des activités mentionnées à la page 76 du programme. Quand c'est la syntaxe de la phrase et du discours qui sont en oeuvre, l'objectivation peut dans ce cas se faire grâce aux activités indiquées à la page 80 du programme.

Par rapport à la production, dans la situation de communication, quand l'intention de l'émetteur est d'informer quelqu'un sur un sujet donné, on peut à l'occasion de la production d'un compte rendu oral d'événements, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention d'informer quelqu'un sur un sujet donné. Cette objectivation peut se faire à l'aide des activités suivantes: vérifier auprès des récepteurs si les exposés des élèves contenaient des faits nouveaux ou non; faire vérifier s'ils ont précisé à qui l'événement est arrivé, quand et où il a eu lieu et comment il s'est produit. Quand l'intention de l'émetteur est d'exprimer ses sentiments ou ses goûts, on peut à l'occasion de la production d'un exposé oral à caractère expressif et de la rédaction d'un texte à caractère expressif, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention d'exprimer leurs sentiments ou leurs goûts. Cette objectivation peut se faire à l'aide des activités que sont: vérifier auprès du ou des récepteurs si les textes ou les exposés des élèves exprimaient des goûts ou des

sentiments; vérifier auprès du ou des récepteurs si les textes ou les exposés des élèves fournissaient suffisamment d'informations sur les objets, les lieux, les personnes et les événements qui ont donné lieu à l'expression de sentiments. Quand l'intention de l'émetteur est de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage, on peut à l'occasion de la rédaction d'un récit d'aventures comprenant plus d'un événement, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'explorer le langage. Cette objectivation peut se faire à l'aide des activités suivantes: faire vérifier si le récit présente les personnages, les lieux et les objets de façon à faire ressortir leurs caractéristiques principales; faire vérifier jusqu'à quel point les personnages, les événements, les lieux et les objets de leur récit ressemblent ou non à ceux que les élèves connaissent; faire vérifier si les situations de leur récit représentent chacune, un danger ou une menace pour les personnages. Quand sont mis en oeuvre les rapports émetteur-récepteur; les rapports émetteur-récepteur-référent puis l'environnement, on peut à l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte des rapports émetteur-récepteur, des rapports émetteur-récepteur-référent puis de l'environnement. Cette objectivation peut se faire à l'aide des activités suivantes: faire nommer le ou les récepteurs de leur discours; faire vérifier s'il y a lieu les circonstances de temps et de lieu dans lesquelles leur discours est produit; faire vérifier si leur discours tient compte de la connaissance qu'ont les récepteurs des objets, des lieux et des personnes mentionnées; faire vérifier si leur discours révèle une certaine familiarité avec le sujet traité; vérifier auprès du ou des récepteurs si les discours produits tenaient compte du degré de familiarité et d'intérêt que ceux-ci ont pour le sujet; faire vérifier si leur discours utilise la variété de langue qui convient à la situation de communication.

Concernant le fonctionnement de la langue et des discours

Quand sont mis en oeuvre le discours narratif et le discours descriptif, on peut à l'occasion de la rédaction d'un récit d'aventures comprenant plus d'un événement, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif. Cette objectivation peut se faire par

des activités mentionnées à la page 73 du programme. Quand le lexique est mis en oeuvre, on peut à l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils respectent le fonctionnement du lexique. Cette objectivation se fait à l'aide d'activités indiquées à la page 77 du programme. Quand la syntaxe du discours et de la phrase, sont mis en oeuvre, on peut à l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement syntaxique de la phrase et du discours. Cette objectivation peut se faire à l'aide des activités telles que: faire vérifier si les pronoms de la troisième personne, les adjectifs possessifs ou démonstratifs rappellent des êtres, des objets ou des idées déjà nommés dans le discours ou clairement identifiables dans la situation de communication, etc. (voir à la page 81 du programme). Quand est mise en oeuvre l'orthographe d'usage, on peut à l'occasion de la rédaction d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement de l'orthographe d'usage. Cette objectivation se fait à l'aide de l'activité suivante: faire vérifier si les mots utilisés respectent les contraintes de l'orthographe d'usage. Quand est mise en oeuvre, l'orthographe grammaticale, on peut à l'occasion de la rédaction d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement de l'orthographe grammaticale. Cette objectivation peut se faire de la façon suivante: faire vérifier si les mots utilisés respectent les règles de l'orthographe grammaticale. Quand sont impliqués les éléments prosodiques, on peut à l'occasion de la production d'un discours oral, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte des éléments prosodiques. Cette objectivation peut se faire à l'aide des activités suivantes: faire reconnaître, à l'aide des réactions des récepteurs, si la prononciation, le débit et le volume ont favorisé la réception de leur discours; faire reconnaître, à l'aide des réactions des récepteurs, si l'intonation a contribué à faciliter la compréhension et à maintenir l'intérêt.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissages

Il n'y a rien de facultatif.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Voir le programme de français première année secondaire, 1981.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Voir le programme de français première année secondaire, 1981.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audiovisuel)

Peu d'éléments à l'instar de ce qui est indiqué dans le programme de première année secondaire.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Il n'y a rien de spécifié.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière (Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Identique à celui du programme de première année secondaire.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non indiquée.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Voir le programme de 1979.

Représentation de la société proposée

Voir le programme de 1979.

Représentation de l'homme éduqué

Voir le programme de 1979.

Représentation de l'enfance

Voir le programme de 1979.

Représentation du rôle du professeur

Voir le programme de 1979.

Représentation de l'apprentissage

Voir le programme de 1979.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Le programme de français, langue maternelle seconde année secondaire est exactement le même que celui de la première année secondaire. La seule différence vient de l'accroissement du volume de certaines activités d'apprentissage.

4- BIBLIOGRAPHIE

Direction des programmes. Service du secondaire. (1981). Programme d'études, français langue maternelle, 2e année secondaire. Formation générale. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. Février 1981.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE
QUATRIÈME ANNÉE SECONDAIRE
MEQ (1981)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Il s'agit des mêmes que ceux des seconde et troisième années du secondaire. Les objectifs terminaux qui eux diffèrent d'un niveau à l'autre sont les suivants dans ce programme:

Par rapport à la compréhension: lire un article de journal ou de revue à caractère analytique sur un sujet d'actualité, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours. Écouter ou lire un message publicitaire, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue. Lire une lettre d'opinions, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours. Lire une nouvelle littéraire, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours. Lire une pièce de théâtre, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours. Écouter ou lire un poème, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.

Par rapport à la production: faire un exposé oral à caractère informatif visant à explorer un sujet d'actualité, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours. Écrire un texte informatif visant à

expliquer un sujet d'actualité, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours. Écrire une lettre d'opinions, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours. Écrire un texte s'apparentant à la nouvelle littéraire, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours.

Provenance des objectifs
(Sources)

Non spécifiée.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

En termes de comportements observables.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Les domaines cognitif et socio-affectif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Ils sont centrés sur le développement de la personne et sur la nécessité pour les élèves d'établir des relations avec leurs semblables dans la société.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Non spécifié.

Contenu

Structure des contenus

Identique à celle des objectifs de la troisième année secondaire.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Il n'y a rien de facultatif.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Par rapport à la compréhension et précisément par rapport à l'intention du récepteur de s'informer sur un sujet donné, on peut, suite à la lecture d'un article de journal ou de revue à caractère analytique sur un sujet d'actualité, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer sur ce sujet. Et cette objectivation peut se faire à l'aide des activités suivantes: faire identifier l'intention de l'émetteur; faire découvrir les informations contenues dans le titre de l'article de journal ou de revue; faire résumer l'événement rapporté dans l'article de journal ou de revue; faire énumérer les renseignements qui permettent de préciser à qui l'événement est arrivé, quand et où il a eu lieu et comment il s'est produit; faire distinguer les faits des opinions ou des commentaires contenus dans l'article de journal ou de revue; faire distinguer les opinions de l'émetteur de celles qu'il attribue à d'autres personnes; faire observer dans quelle mesure l'auteur traite objectivement l'information; faire reconnaître dans quelle mesure l'article de journal ou de revue contient des informations suffisantes et précises et si ces informations contribuent à mieux faire comprendre le sujet d'actualité traité et à développer un intérêt pour le sujet. Quand l'intention du récepteur est de s'informer en vue d'actions à poser, on peut suite à la lecture ou à l'audition d'un message publicitaire, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer en vue d'actions à poser. Cette objectivation se fait à l'aide des activités suivantes: faire identifier le produit que l'on veut vendre ou promouvoir; faire identifier l'intention de l'émetteur; faire énumérer les informations objectives sur ce que l'on veut vendre ou promouvoir; faire relever les mots et les expressions qui servent à caractériser et à rendre désirables les personnes, les lieux, les actions et les objets; faire identifier le ou les types de discours utilisés dans le message publicitaire (narratif, analytique, argumentatif); etc. (MEQ, 1981, p. 62). Quand l'intention du récepteur est de s'informer sur les opinions de quelqu'un, on peut suite à la lecture d'une lettre d'opinions, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer sur les opinions de quelqu'un. Cette objectivation se fait à l'aide des activités suivantes: faire identifier l'intention de l'émetteur; faire relever les mots et les expressions qui

révèlent l'intention de l'émetteur; faire découvrir si la lettre d'opinions vise à répondre à un commentaire émis par quelqu'un d'autre ou à exprimer le point de vue de l'émetteur sur un sujet donné; faire identifier le fait d'actualité qui a donné lieu à la lettre d'opinions; faire résumer les opinions exprimées; faire identifier le ton de la lettre d'opinions; faire reconnaître dans quelle mesure la lettre d'opinions informe suffisamment sur la position de l'émetteur; faire dire dans quelle mesure les élèves partagent les opinions de l'émetteur. Quand l'intention du récepteur est de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde, cette objectivation se fait à l'aide d'activités spécifiques (Ibid., p. 66). Quand dans la situation de communication sont mis en oeuvre les rapports émetteur-récepteur; les rapports émetteur-récepteur-référent puis l'environnement, on peut suite à la lecture ou à l'audition d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte des rapports émetteur-récepteur; des rapports émetteur-récepteur-référent puis de l'environnement. Cette objectivation se fait à l'aide des activités précises (Ibid., p. 72). Relativement au fonctionnement de la langue et des discours, quand le discours narratif et le discours descriptif sont en oeuvre, on peut suite à la lecture d'une nouvelle littéraire ou d'une pièce de théâtre, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif. Cette objectivation se fait à l'aide d'activités telles que faire résumer la nouvelle ou la pièce de théâtre pour en dégager les principales actions; etc. (Ibid., p. 78). Quand est mis en oeuvre le discours analytique, on peut suite à la lecture d'un article de journal ou de revue à caractère analytique, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du discours analytique. Cette objectivation peut donc se faire à l'aide d'activités telles que faire identifier le sujet traité, faire relever, s'il y a lieu, les sous-titres et faire découvrir quels aspects du sujet ils annoncent; etc. (Ibid., p. 86). Quand est mis en oeuvre le discours argumentatif, on peut suite à la lecture d'une lettre d'opinions, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du discours argumentatif. Cette objectivation peut se faire à l'aide d'activités telles que faire identifier le sujet traité dans la lettre d'opinions, faire découvrir le point de vue que la lettre veut défendre, etc. Quand est mis en oeuvre le lexique, on peut suite à la lecture ou à l'audition d'un discours, amener

les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du lexique. Cette objectivation se fait à l'aide d'activités telles que faire expliciter le sens de certains mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication; etc. (Ibid., p. 96). Quand sont impliquées la syntaxe de la phrase et la syntaxe du discours, on peut suite à la lecture ou à l'audition d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement syntaxique de la phrase et du discours. Cette objectivation se fait à l'aide d'activités telles que faire justifier, s'il y a lieu, le rôle que jouent dans certaines phrases les deux-points, les points de suspension et les parenthèses; faire expliciter le rapport logique que révèlent certaines conjonctions de subordination; etc. (Ibid., p. 100).

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Il n'y a rien de facultatif.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Il s'agit comme dans les programmes précédents, de placer les élèves dans des situations qui leur permettent de faire ce qu'on attend d'eux à savoir lire, écouter, faire des exposés et écrire. On peut parler d'une stratégie générale de mise en situation.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Identiques à celles du précédent programme.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audiovisuel)

Voir programme des années précédentes au secondaire.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non spécifié.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Voir programme années précédentes au secondaire.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non spécifiée.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Voir le programme de 1979.

Représentation de la société proposée

Voir le programme de 1979.

Représentation de l'homme éduqué

Voir le programme de 1979.

Représentation de l'enfance

Voir le programme de 1979.

Représentation du rôle du professeur

Voir le programme de 1979.

Représentation de l'apprentissage

Voir le programme de 1979.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Rien de spécial à signaler à l'exception du fait que le professeur doit surtout faciliter les apprentissages et qu'on lui laisse la latitude d'imaginer et de mettre en oeuvre les stratégies qu'il croît pertinentes pour l'atteinte des objectifs fournis par le programme. Comme on l'a déjà signalé, ni le critère de performance, ni les conditions de réalisation ne sont indiqués dans les objectifs terminaux.

4- BIBLIOGRAPHIE

Direction des programmes. Service du secondaire. (1981). Programme d'études; français langue maternelle, 4e année secondaire. Formation générale. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE
CINQUIÈME ANNÉE SECONDAIRE
MEQ (1981)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Les finalités, les objectifs généraux et les buts sont les mêmes que ceux des programmes précédents. Seuls les objectifs terminaux qui vont suivre sont (naturellement) différents d'un niveau à l'autre.

Par rapport à la compréhension: écouter un reportage en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours; lire un contrat, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue; lire un éditorial ou un article-critique, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours; lire un roman, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours; écouter ou lire un poème, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.

Par rapport à la production: faire un exposé oral à caractère informatif visant à expliquer un sujet lié ou non à l'actualité, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours; faire un exposé oral visant à présenter son opinion sur un sujet donné, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours; écrire un texte visant à présenter son opinion sur un sujet donné, en tenant compte de la situation de

communication et du fonctionnement de la langue et des discours; écrire un texte s'apparentant à la nouvelle littéraire, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Voir le programme de français au secondaire quatrième année.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Voir le programme de français au secondaire quatrième année.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Voir le programme de français au secondaire quatrième année.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Voir le programme de français au secondaire quatrième année.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Il n'y a rien de facultatif.

Contenu

Structure des contenus

Voir le programme de français au secondaire quatrième année.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Il n'y a rien de facultatif.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Voir le programme de français de quatrième année secondaire.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Il n'y a rien de facultatif.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Voir le programme de français de quatrième année secondaire.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Voir le programme de français de quatrième année secondaire.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audiovisuel)

Voir le programme de français de quatrième année secondaire.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Il n'y a rien de facultatif.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière (Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Voir le programme de français de quatrième année secondaire.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non indiquée.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Voir le programme de 1979.

Représentation de la société proposée

Voir le programme de 1979.

Représentation de l'homme éduqué

Voir le programme de 1979.

Représentation de l'enfance

Voir le programme de 1979.

Représentation du rôle du professeur

Voir le programme de 1979.

Représentation de l'apprentissage

Voir le programme de 1979.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Ce programme est quasiment identique à celui de la quatrième année du secondaire si on excepte les objectifs terminaux considérés sous l'angle des «contenus» spécifiques à véhiculer.

4- BIBLIOGRAPHIE

Direction des programmes. Service du secondaire. (1981). Programme d'études: français langue maternelle, 5e année secondaire. Formation générale. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. Février 1981.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE
TROISIÈME ANNÉE SECONDAIRE
MEQ (1982)

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Les finalités poursuivies par l'enseignement du français et qui sont les mêmes que celles poursuivies par les autres matières enseignées sont les suivantes: autonomie et pouvoir, responsabilité, raisonnement logique et rigueur intellectuelle, identification de soi, sentiment d'appartenance, jugement critique et sens de créativité. Les buts de l'enseignement sont: d'abord amener les élèves à savoir lire et écouter, à savoir écrire et parler et ensuite amener les élèves à reconnaître les valeurs socioculturelles véhiculées par la langue et par les discours en usage dans la communauté québécoise, à se situer par rapport à ces valeurs.

Les objectifs généraux de l'enseignement du français au cours secondaire sont: l'objectif général relatif à la compréhension de discours oraux et écrits est de rendre l'élève capable de lire et d'écouter différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale. L'objectif général relatif à la production de discours oraux et écrits est de rendre l'élève capable de rédiger ou formuler oralement différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale. L'objectif général, relatif aux valeurs socioculturelles est d'amener l'élève à se situer par rapport aux valeurs que véhiculent les discours lus et écoutés.

En ce qui concerne les objectifs terminaux en termes de compréhension, il s'agit pour les élèves de pouvoir écouter un documentaire portant sur un sujet non lié à l'actualité en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue, lire une chronique ou un article de revue portant sur un sujet non lié à l'actualité en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue, lire un texte d'invitation, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue; écouter une entrevue visant à faire connaître une personnalité, en tenant compte de la situation de communication et en tenant compte du fonctionnement de la langue; lire un conte, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et du discours; écouter ou lire un poème, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue. Par rapport à la production, les objectifs terminaux sont les suivants: faire un exposé oral à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue; faire un exposé oral visant à faire connaître ses sentiments ou ses opinions sur quelqu'un, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue; écrire un texte visant à faire connaître ses sentiments ou ses opinions sur quelqu'un en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue; écrire un conte, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Voir le programme de français au secondaire, première et deuxième années.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Les objectifs terminaux ne précisent pas le degré de réussite avec lequel l'élève devra manifester son habileté à comprendre et à produire des discours. Ils ne précisent pas non plus les conditions dans lesquelles s'effectuera l'évaluation. Il appartient aux responsables de l'évaluation: «*d'apporter ces précisions*» (Ministère de l'Éducation, Programme de français au secondaire, 3e année, p. 27).

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Les secteurs touchés sont essentiellement les domaines cognitif et socio-affectif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les objectifs sont centrés sur les trois aspects.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Il n'y a rien de facultatif.

Contenu
Structure des contenus

Voir le programme de français de deuxième année secondaire.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Il n'y a rien de facultatif.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière
Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Les activités d'objectivation de la pratique et d'acquisition de connaissances relatives à la situation de communication sont regroupées sous les rubriques compréhension et production et sont présentées en fonction des intentions du récepteur ou de l'émetteur dans la situation de communication.

Par rapport à la compréhension, dans la situation de communication, quand l'intention du récepteur est de s'informer sur un sujet donné, on peut suite à l'audition d'un documentaire ou à la lecture d'une chronique ou d'un article de revue portant sur un sujet non lié à l'actualité, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer sur ce sujet. Cette objectivation peut se

faire à l'aide des activités telles que faire identifier le sujet du documentaire, de la chronique ou de l'article; faire identifier l'intention de l'émetteur; faire relever à l'aide d'un résumé les faits essentiels contenus dans le documentaire, la chronique ou l'article; faire discuter de la précision des informations contenues dans le documentaire, la chronique ou l'article; faire reconnaître dans quelle mesure le documentaire, la chronique ou l'article contient ou ne contient pas des informations déjà connues et des informations nouvelles. Quand l'intention du récepteur est de s'informer en vue d'actions à poser, on peut suite à la lecture d'un texte d'invitation amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer en vue d'actions à poser. Et cette objectivation peut se faire à l'aide des activités suivantes: faire identifier le sujet du texte d'invitation; faire identifier l'intention de l'émetteur; faire relever les éléments du texte qui révèlent explicitement l'intention d'inciter quelqu'un à agir; faire discuter de l'efficacité des moyens employés pour inciter; faire reconnaître dans quelle mesure le texte fournit les informations suffisantes sur des actions à poser. Quand l'intention du récepteur est de s'informer sur les goûts, les sentiments ou les opinions de quelqu'un, on peut suite à l'audition d'une entrevue visant à faire connaître une personnalité, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer sur les goûts, les sentiments ou les opinions de quelqu'un, etc. (Ibid., p. 58). Quand l'intention du récepteur est de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage, se donner une vision du monde, on peut suite à la lecture d'un conte, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde, etc. (Ibid., p. 62). Quand sont en oeuvre les rapports émetteur-récepteur; les rapports émetteur-récepteur-référent puis l'environnement, on peut suite à la lecture ou à l'audition d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte des rapports émetteur-récepteur; des rapports émetteur-récepteur-référent puis de l'environnement. Cette objectivation se fera par des activités spécifiques énumérées (Ibid., p. 66).

Quand, par rapport au fonctionnement de la langue et des discours, sont spécifiquement mis en oeuvre le discours narratif et le discours descriptif, on peut suite

à la lecture d'un conte, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif. Cette objectivation peut se faire à l'aide d'activités telles que faire résumer le contenu pour en dégager les actions, faire identifier le héros, ses ennemis, ses alliés et faire relever leurs principales caractéristiques, etc. (suite à la page 72 du programme). Quand sont en oeuvre, la syntaxe de la phrase et la syntaxe du discours, on peut suite à la lecture ou à l'audition d'un discours, amener les élèves reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement syntaxique de la phrase et du discours. Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes: faire identifier ce que rappellent certains pronoms et certains déterminants; faire identifier sur quoi porte l'interrogation ou la négation dans certaines phrases du texte, etc. (Ibid., p. 82).

Par rapport à la production, quand, dans la situation de communication, l'intention de l'émetteur est d'informer quelqu'un sur un sujet donné, on peut à l'occasion de la production d'un exposé oral à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention d'informer quelqu'un sur ce sujet. Cette objectivation se fait à l'aide des activités suivantes: vérifier auprès des récepteurs si les exposés des élèves contenaient des faits nouveaux ou non; vérifier auprès des récepteurs si les exposés des élèves contenaient des informations précises et complètes; vérifier auprès des récepteurs si les exposés des élèves accordaient plus de place à l'information objective qu'à l'expression d'opinions. Quand l'intention de l'émetteur est d'exprimer ses sentiments, ses goûts ou ses opinions, on peut à l'occasion de la production d'un exposé oral et de la rédaction d'un texte visant à faire connaître leurs sentiments ou leurs opinions sur quelqu'un, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention d'exprimer leurs sentiments ou leurs opinions. Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes: faire nommer les différents aspects de la personne que leur exposé ou leur texte présente; faire vérifier si les sentiments ou les opinons émis à propos d'une personne présentée sont exprimés avec certaines nuances; vérifier, auprès du ou des récepteurs, si les exposés ou les textes des élèves fournissaient des informations nouvelles à propos de la personne présentée. Quand l'intention de

l'émetteur est de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage, on peut à l'occasion de la rédaction d'un conte, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'explorer le langage. Cette objectivation se fait à l'aide des activités suivantes: faire vérifier si leur conte présente des personnages, des actions, des lieux et des objets dont les caractéristiques relèvent du merveilleux; faire vérifier si leur conte comprend un héros qui a une mission ou un projet, des obstacles ou des épreuves, des ennemis et des alliés. Quand sont en oeuvre les rapports émetteur-récepteur, les rapports émetteur-récepteur-référent puis l'environnement, on peut à l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte des rapports émetteur-récepteur, des rapports émetteur-récepteur-référent puis de l'environnement. Cette objectivation peut se faire à l'aide des activités suivantes: faire nommer le ou les récepteurs de leur discours; faire énumérer certaines informations sur le ou les récepteurs (enfant, adulte, connu ou non connu, etc.) qui peuvent influencer la formulation de leur discours et faire vérifier s'ils en tiennent compte, etc. (Ibid., p. 67).

Relativement au fonctionnement de la langue et des discours; quand sont mis en oeuvre le discours narratif et le discours descriptif, on peut à l'occasion de la rédaction d'un conte, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif. Cette objectivation se fait à l'aide des activités suivantes: faire vérifier si leur conte comprend une situation initiale qui présente un héros et la mission ou le projet qu'il a à réaliser; un noeud qui présente les obstacles ou les épreuves qu'il doit surmonter, les ennemis qui lui nuisent et les alliés qui l'aident; une situation finale qui révèle comment il réussit sa mission ou son projet. Faire vérifier si leur conte contient des indices de temps qui permettent de situer les actions les unes par rapport aux autres. Quand est mis en oeuvre, le lexique, on peut à l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement du lexique. Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes: faire vérifier si certains mots ou groupes de mots appartiennent au lexique de la langue française ou s'ils sont des

emprunts à l'anglais, et faire corriger, s'il y a lieu; vérifier auprès du ou des récepteurs s'ils donnent à certains mots le même sens que ces mots ont dans le discours des élèves. Quand sont mises en oeuvre la syntaxe de la phrase et la syntaxe du discours, on peut à l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement syntaxique de la phrase et du discours. Cette objectivation se fait à l'aide des activités suivantes: faire vérifier si les pronoms de la 3e personne, les adjectifs possessifs ou démonstratifs rappellent des êtres, des objets ou des idées déjà nommés dans le discours ou clairement identifiables dans la situation de communication, etc. (suite, p. 83 du programme). Quand est en oeuvre l'orthographe d'usage, on peut à l'occasion de la rédaction d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement de l'orthographe d'usage. Cette objectivation se fera à l'aide de l'activité suivante: faire vérifier si les mots utilisés respectent les contraintes de l'orthographe d'usage. Quand est en oeuvre l'orthographe grammaticale, on peut à l'occasion de la rédaction d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement de l'orthographe grammaticale. Cette objectivation peut se faire à l'aide de l'activité suivante: faire vérifier si les mots utilisés respectent les règles de l'orthographe grammaticale. Quand sont mis en oeuvre les éléments prosodiques, on peut à l'occasion de la production d'un discours oral, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte des éléments prosodiques. Cette objectivation se fait à l'aide des activités suivantes: faire reconnaître, à l'aide des réactions des récepteurs, si la prononciation, le débit, le volume et l'intonation révélaient la maîtrise du trac; faire relever ce qui, dans la situation de communication, pouvait contribuer à créer le trac; faire reconnaître, à l'aide des réactions des récepteurs, si la prononciation, le débit et le volume ont favorisé la réception de leur discours; faire reconnaître, à l'aide des réactions des récepteurs, si l'intonation a contribué à faciliter la compréhension et à maintenir l'intérêt.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Se référer au programme de français de deuxième année secondaire.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Il n'y a rien de facultatif.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Se référer au programme de français de deuxième année secondaire.

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Se référer au programme de français de deuxième année secondaire.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière

(Manuels, guides, audiovisuel)

Identique à ce qui est consigné dans le programme de français de deuxième année au secondaire.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Il n'y a rien de facultatif.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière

(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Identique à ce qui est consigné dans le programme de deuxième année au secondaire.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non mentionnée.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Se référer au programme de 1979.

Représentation de la société proposée

Se référer au programme de 1979.

Représentation de l'homme éduqué

Se référer au programme de 1979.

Représentation de l'enfance

Se référer au programme de 1979.

Représentation du rôle du professeur

Se référer au programme de 1979.

Représentation de l'apprentissage

Se référer au programme de 1979.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Les objectifs terminaux ne précisent pas le degré de réussite auquel l'élève devra manifester son habileté à comprendre et à produire des discours. Ils ne précisent pas non plus les conditions dans lesquelles s'effectuera l'évaluation. Il appartient aux responsables de l'évaluation d'apporter ces précisions (Ibid., p. 27).

4- BIBLIOGRAPHIE

Direction des programmes. Service du secondaire. (1982). Programme d'études: français langue maternelle, 3e année secondaire. Formation générale. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. Février 1981.

LES CAHIERS DU LABRAPS

Série Études et recherche

Cocher

Vol.1, No 1, 1984
Les actes du colloque sur le projet de loi 40. Projet de loi en éducation, 1983 (118 p.) 2,00$ ☐

Vol.1, No 2, 1984
Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires (Mellouki) 10,00$ ☐

Vol.1, No 3, 1984
Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation
(Assogba) 10,00$ ☐

Vol.2, No 1, 1985
La formation professionnelle "longue" au secondaire: attentes du milieu scolaire et du milieu du travail (Cournoyer, Drolet & Trottier) (415 p.) 9,00$ ☐
La formation professionnelle devrait-elle être dispensée en milieu scolaire? À quel niveau? À quel type de clientèle devrait-elle être offerte? Quels liens devraient exister entre la formation professionnelle en termes de savoir technique, de prévention et de socialisation? Telles sont les principales questions abordées dans le cadre de ce rapport de recherche.

Vol.3, 1987 (épuisé)
Étude de projets éducatifs québécois
Tome 1: Problématiques et analyse générale
(Laliberté & Robert) (298 p.) ☐

Vol.3, 1987 (épuisé)
Étude de projets éducatifs québécois
Tome 2: Étude de cas (Bergeron, Laliberté & Robert) (521 p.) ☐

Vol.4, 1987
Les divers cheminements de la formation de la relève agricole francophone du Québec (Filteau, Laliberté & Carel) (410 p.) 10,00$ ☐
Cette recherche traite de la formation des agriculteurs et agricultrices nouvellement établis sur une ferme québécoise en 1980-81 et 1984-85.

Vol.5, 1988
Le processus de classement des élèves dans une école secondaire polyvalente (Hart) (210 p.) 9,00$ ☐
L'objectif de cette monographie est de présenter une analyse qualitative du classement des élèves dans la stratification scolaire d'une école secondaire polyvalente sous l'angle du processus de décision dans lequel sont engagés les agents scolaires de même que les élèves et leurs parents.

Vol.6, 1989
La performance scolaire des étudiants du cégep I selon qu'ils ont fait leurs études secondaires au privé ou au public (Laforce, Deblois) (130 p.) 9,00$ ☐
Cette recherche compare la performance des cégépiens qui avaient obtenu aux examens du ministère de l'Éducation (Sec. 5) des résultats de 80% et plus. Or il s'avère que les étudiants issus des écoles publiques sont plus nombreux que ceux du privé à maintenir une performance de 80% et plus aux examens de Cégep 1.

Vol.7, 1989
Impact des études à l'étranger sur le développement des ressources humaines au Togo (Diambomba) (218 p.) 10,00$ ☐
Cette recherche examine la relation entre les études à l'étranger et les cheminements occupationnels des étudiants. Le but est de déterminer le degré de correspondance entre la formation reçue et les occupations exercées.

Vol.8, 1991 (en préparation)
Les causes de la non-fréquentation et de l'abandon scolaires dans l'enseignement primaire au Togo (Diambomba) (207 p.) 12,00$ ☐

Vol.9, 1991
Le travail à temps partiel des élèves de 4e et 5e secondaire pendant leurs études. Recension des écrits (Lapointe) (85 p.) 10,00$ ☐

Vol.10, 1993
L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services (Bengle) (235 p.) 10,00$ ☐
L'objet de la présente thèse consiste en la recherche des processus socio-psychologiques contribuant à expliquer les comportements de jeunes qui s'insèrent pour la première fois dans le monde du travail.

Vol.11, 1993
Stages, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employées de bureau (Lemieux) (326 p.) 10,00$ ☐
L'objectif de cette thèse consiste à étudier le problème de l'insertion professionnelle de jeunes filles formées dans le domaine du commerce et secrétariat, dans sa relation avec le mode de formation reçue.

Vol. 12, 1993
Le style du pouvoir (Langevin) (112 p.) 12,00 $ ☐
Le but de cette recherche est la systématisation de l'étude du phénomène de la modalisation et la vérification de son pouvoir discriminant. Il s'agit d'abord de cerner la notion de modalisation et d'établir une typologie des modalités et des marqueurs de modalisation qui permette de raffiner le mode d'assignation de la nature modale des segments d'énoncé.

Vol. 13, 1994
Femmes et éducation : politiques nationales et variations internationales (Sutherland et Baudoux) (471 p.) 25,00 $ ☐
Cette étude analyse, en première partie, les politiques régissant l'éducation des femmes aux États-Unis, au Burkina Faso, au Canada, en France, en Hongrie, en Italie, au Japon, au Sri Lanka, en Espagne, en Uruguay, au Zimbabwe et au Royaume Uni. La deuxième partie constitue un essai comparatif de l'analyse présentée en première partie.

Vol. 14, 1994
La morphologie du corps enseignant québécois : 1945-1990 (Lessard et Tardif) (145 p.) 15,00 $ ☐
Ce travail présente un ensemble de données statistiques utiles pour brosser le portrait du corps enseignant québécois, tel qu'il s'est formé et transformé au cours de la période de 1945-1990. Il a été réalisé en partie grâce à une subvention du CRSH.

Série Relance-Laval

Études sur la formation universitaire et l'insertion professionnelle des titulaires d'un grade de l'Université Laval.

Relance des diplômés de 1986
Tome I – étudiants du 1er cycle (752 p.) 28,00$ ☐
Tome II – étudiants des 2e et 3e cycles (520 p.) 20,00$ ☐

Relance des diplômés de 1988
Tome I – étudiants du 1er cycle (826 p.) 30,00$ ☐
Tome II – étudiants des 2e et 3e cycles (590 p.) 30,00$ ☐

Série Études et documents

Vol.1, 1987 (2e édition)
La "nouvelle" sociologie de l'éducation
(Trottier) (80 p.) 9,00$

Vol.2, 1987
Les politiques éducatives récentes au Québec
(Ambroise & de Billy) (127 p.) 7,00$
Cette bibliographie sélective annotée présente les politiques les plus significatives issues de la vaste consultation menée à la suite de la publication du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec (1977).

Vol.3, 1987 (3e édition 1988) (épuisé)
Origine et développement des structures d'éducation au Canada
(Deblois)

Vol.4, 1988 (épuisé)
L'administration scolaire et le défi paradigmatique (Deblois) (268 p.) 10,00$
d'étude.

Vol.5, 1989
L'évaluation du personnel de l'enseignement: fondements et méthodes (Salamé) (200 p.) 10,00$
Cette étude examine les fondements historiques, théoriques et méthodologiques de l'évaluation en éducation. La question de l'évaluation du personnel de l'enseignement est abordée sous l'angle des contextes conceptuels, politiques et juridiques. Enfin, cet ouvrage traite, de façon critique, de l'impact des modèles éducatifs sur les systèmes d'évaluation et des approches méthodologiques courantes en éducation.

Vol.6, 1990
Les grandes orientations de la recherche en sociologie de l'éducation au Québec (Dandurand & Ouellet) (154 p.) 10,00$
Cette étude traite des principaux thèmes de recherche en sociologie de l'éducation au Québec : l'accessibilité en éducation, les relations éducation et emploi, les politiques scolaires et les liens entre organisation, socialisation et apprentissage.

Vol.7, 1990
Les <nouvelles> clientèles universitaires québécoises (Cloutier) (83 p.) 10,00$
Ce cahier porte sur l'évolution, depuis 15 ans, des clientèles universitaires québécoises et de leurs modes de fréquentation des programmes d'études. L'auteure se demande si les <nouvelles> clientèles universitaires ne sont pas en train de faire disparaître l'étudiant <traditionnel>.

Vol.8, 1991
Les écoles françaises hors Québec (Deblois & Pruijner) (125 p.) 10,00$
Cet ouvrage rapporte les propos tenus lors d'un colloque à l'Université Laval sur le thème «Les écoles françaises hors Québec». On retrace l'histoire des écoles françaises hors Québec dans le cadre constitutionnel canadien et on y rapporte brièvement les événements récents qui vont marquer son évolution au cours des prochaines années.

Vol.9, 1991
Le programme de sciences humaines au collégial : perspectives critiques (Gagnon & Beauchesne) (124 p.) 10,00$

Vol.10, 1991
Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants de l'Université. Éléments d'un bilan des recherches au Québec. (Collectif) (265 p.) 15,00$

Vol. 11, 1992
Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours (Roy, Gauthier, Tardif) (191 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes d'histoire dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 12, 1993
Évolution des programmes de mathématiques de 1861 à nos jours (Bélanger, Gauthier, Tardif) (239 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes de mathématiques dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 13, 1993
Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours(Gauthier, Belzile, Tardif) (364 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution générale des programmes dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les grandes transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage, du régime pédagogique, etc.

Vol. 14, 1993
Évolution des programmes d'éducation physique de 1861 à nos jours (Martineau, Gauthier, Tardif) (236 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes d'éducation physique dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 15, 1994
Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation au Québec (Moisset et Brunet) (480 p.) 25,00$
Le présent ouvrage fait état de développements récents dans le domaine des théories et modèles d'organisation et de gestion associés notamment à la culture organisationnelle et examine leur potentiel d'application au milieu de l'éducation.

Vol. 16, 1994
Évolution des programmes de français de 1861 à nos jours (Dembélé, Gauthier, Tardif) (248 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes de français dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

DÉTACHER ET ENVOYER À
La librairie
des Presses de l'Université Laval
Case postale 2447, Québec
G1K 7P4

N.B. : AJOUTER 3,50 $ de frais d'expédition pour un cahier* et 7% TPS au prix indiqué.
*** 1,00 $ par cahier supplémentaire.**

☐ Paiement ci-joint (chèque ou mandat)_____ $

☐ VISA No_____

☐ MASTER CARD No_____

Date d'expiration de ma carte de crédit_____

Date de validation_____ Tél.:_____

Signature_____

Nom (en majuscules)_____

_____

Adresse_____

_____

Code postal_____

DATE :_____

Résumé

L'objectif de cet ouvrage est d'analyser l'évolution des programmes d'enseignement du français dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. À partir d'une grille d'analyse du curriculum comportant divers paramètres (buts, contenus, activités d'apprentissage, stratégies d'enseignement, fondements idéologiques, etc.), les auteurs ont étudié d'abord chacun des programmes officiels pour ensuite les comparer afin d'en dégager des grandes tendances évolutives. Comme il existe peu d'études réalisées à partir des programmes sur l'enseignement du français, la présente recherche permettra d'apporter dans une certaine mesure un éclairage particulier sur la très actuelle et importante question de la non maîtrise du français par les élèves québécois.

Barthélemy Dembélé est psychologue et psychopédagogue. Il a travaillé de 1983 à 1990 comme formateur de formateurs à l'institut pédagogique national de l'enseignement technique et professionnel de Côte d'Ivoire. Il termine cette année sa thèse de doctorat en sciences de l'éducation à l'Université Laval. Clermont Gauthier et Maurice Tardif sont professeurs au Département de psychopédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.